

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉDUCATION MUSICALE SCOLAIRE CONTEMPORAINE :
VERS UN MODÈLE AXIOLOGIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

VINCENT BOUCHARD-VALENTINE

AVRIL 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

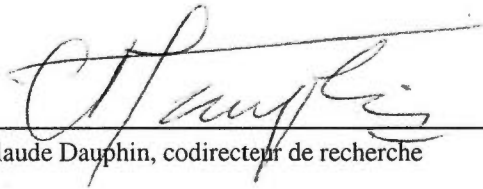
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



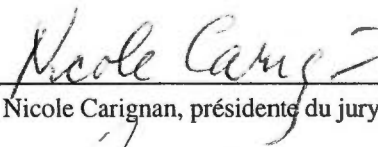
Lucie Sauvé, directrice de recherche

Université du Québec à Montréal



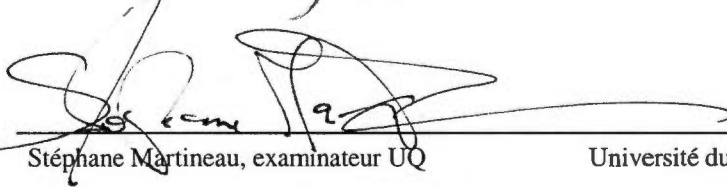
Claude Dauphin, codirecteur de recherche

Université du Québec à Montréal



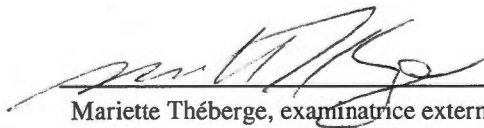
Nicole Carignan, présidente du jury

Université du Québec à Montréal



Stéphane Martineau, examinateur UQ

Université du Québec à Trois-Rivières



Mariette Théberge, examinatrice externe

Université d'Ottawa

Thèse soutenue le 20 décembre 2006

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de recherche madame Lucie Sauvé dont la qualité de l'encadrement fut une source de motivation constante. Madame Sauvé a toujours manifesté un grand respect pour ma démarche de recherche, aussi originale et déviante de l'éducation relative à l'environnement qu'elle pût l'être. Son expertise aux plans curriculaire et méthodologique ont été les phares qui m'ont guidé dans le brouillard conceptuel et théorique du champ de l'éducation musicale. Je dois également souligner la diligence et le soin avec lesquels elle a traité mes demandes et manuscrits, témoignage éloquent de la sincérité de son engagement envers ses étudiants.

Ensuite, monsieur Claude Dauphin agissant à titre de codirecteur, mais également accompagnateur de ma trajectoire universitaire depuis ma toute première session au baccalauréat en enseignement de la musique. Tel un Jean-Jacques avec son Émile, il a applaudi à mon projet de doctorat et m'a encouragé à explorer le vaste monde de l'éducation musicale, me laissant le soin de ressentir par moi-même la résistance des idées. Une stratégie pédagogique heureuse, une sorte de « liberté bien réglée », qui lui permettait de me reprendre au détour et de me garantir des « délires du thésard ». Le tact, le raffinement et l'intelligence de ses interventions ont été une source de plaisir sans cesse renouvelée.

Puis, madame Nicole Carignan qui a si gentiment accepté la présidence de mon « Atelier de recherche ». Madame Carignan a apporté le plus grand soin à la lecture des premières épreuves de la recherche. Ses commentaires, appuyés sur une solide

expertise en ethnomusicologie, en éducation musicale et en éducation interculturelle ont apporté des perspectives critiques enrichissantes.

J'aimerais également remercier le professeur Renald Legendre dont les écrits restent une source d'inspiration précieuse. Monsieur Legendre s'est toujours montré disponible et généreux de son temps. Les nombreux entretiens que nous avons eus ont été déterminants pour l'échafaudage théorique et méthodologique de cette recherche.

Merci à France Perron, spécialiste de la didactique musicale, dont l'écoute active et les suggestions sur certains aspects pointus de l'enseignement musical m'ont permis d'articuler de manière cohérente certaines sections centrales de ma recherche. Comment ne pas souligner également la contribution indirecte de Normand Baillargeon, figure marquante de mon passage à l'UQÀM, dont les idées percutantes continuent d'alimenter ma réflexion sur l'éducation.

Par ailleurs, une pensée de gratitude pour la bibliothécaire Danièle Malette (bibliothèque des sciences de l'éducation) dont l'assistance, aussi agréable qu'appréciable, a donné une consistance inattendue à la phase d'exploration du champ documentaire de l'éducation musicale scolaire.

J'aimerais relever le doux soutien de ma conjointe, ma bibliothécaire *préférée*, qui a souffert secrètement les humeurs instables de l'artiste-doctorant! Un mot également pour mes jeunes enfants qui ont su, tout naturellement, relever de quelques crans le défi de ce « gros travail ». Enfin, mes parents, amis et voisins qui m'ont tellement encouragé... à déposer!

Pour terminer, je me dois de remercier le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche et la Fondation de l'UQÀM sans l'appui financier desquels la réalisation de cette recherche n'aurait pu dépasser le stade du projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
L'ÉDUCATION MUSICALE SCOLAIRE AU QUÉBEC.....	11
1.1 État de la situation dans une perspective historique	12
1.1.1 Avant la Révolution tranquille	13
1.1.2 Le rapport Parent	14
1.1.3 Le rapport Rioux.....	19
1.1.4 L'École québécoise.....	23
1.1.5 L'École, tout un programme.....	29
1.2 L'organisation de l'éducation musicale scolaire.....	45
1.2.1 Les niches de l'éducation musicale scolaire	45
1.2.2 Les profils de formation	51
1.2.3 La progression dans le système d'éducation	54
1.2.4 Les agents de l'éducation musicale scolaire.....	56
1.2.5 L'offre à travers le réseau scolaire	58

1.3 Le spécialiste en musique	60
1.3.1 Définition formelle	61
1.3.2 Un musicien généraliste.....	62
1.3.3 Un professionnel de l'enseignement.....	67
 CHAPITRE II	
PROBLÉMATIQUE	75
2.1 La problématique de la recherche	76
2.1.1 La base de savoirs du spécialiste en musique.....	76
2.1.2 Le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire.....	79
2.1.3 Le problème de la recherche.....	84
2.2 Un cadre de structuration : mieux cerner l'objet de recherche	85
2.2.1 La situation pédagogique.....	85
2.2.2 Une structuration de la base de savoirs du spécialiste en musique	89
2.2.3 Les paramètres de structuration du modèle axiologique	93
2.3 Les caractéristiques de la recherche.....	94
2.3.1 L'objet de la recherche	94
2.3.2 L'axiologie de la recherche	94
2.3.3 Le type de recherche.....	96
2.3.4 Un aperçu de la démarche de recherche	96
2.3.5 L'originalité, la pertinence et l'utilité de cette recherche.....	98
 CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL	102
3.1 L'éducation musicale scolaire : définition générale	102
3.2 L'éducation musicale scolaire : acceptions spécifiques.....	114
3.2.1 Un système social	117

3.2.2 Un produit.....	117
3.2.3 Une finalité	118
3.2.4 Des buts et des objectifs	119
3.2.5 Un processus.....	120
3.2.6 Un champ de savoirs.....	120
3.2.7 Une profession.....	121
3.2.8 Une interprétation des relations entre ces acceptions	122
 CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE.....	 124
4.1 La recherche théorique de type spéculatif.....	124
4.2 L'anasynthèse : un cadre général pour la modélisation théorique	130
4.2.1 La modélisation théorique	130
4.2.2 La modélisation théorique par anasynthèse.....	132
4.2.3 Les construits théoriques de notre recherche.....	137
4.3 La typologie : un type de modèle théorique privilégié	137
4.3.1 Qu'est-ce qu'une typologie?.....	138
4.3.2 Le processus général d'élaboration des typologies	142
4.3.3 Les critères de validité des typologies.....	144
4.3.4 La relation entre l'anasynthèse et la construction typologique	145
4.4 L'analyse de contenu : une stratégie de recherche pour la phase d'analyse	147
4.4.1 Les approches	148
4.4.2 Le processus général.....	150
4.4.3 La relation entre l'anasynthèse et l'analyse de contenu	152
4.5 La démarche de recherche.....	154
4.5.1 Le plan global	154

4.5.2 La situation de départ	158
4.5.3 L'analyse	171
4.5.4 La synthèse	174
4.5.5 Le prototype.....	175
4.5.6 La simulation	176
4.5.7 Le modèle	176
 CHAPITRE V	
RÉSULTATS	178
 5.1 La nature de la musique	179
5.1.1 Un concept évolutif	182
5.1.2 Une pratique universelle.....	193
5.1.3 Une organisation sonore porteuse de sens.....	195
5.1.4 Un phénomène multidimensionnel	203
5.1.5 Une multitude d'expressions	205
5.1.6 Quelle(s) musique(s) pour l'école?.....	209
 5.2 La place de la musique dans l'éducation scolaire	218
5.2.1 Un mode de connaissance.....	222
5.2.2 Une composante de la culture.....	224
5.2.3 Un creuset d'éducation	226
5.2.4 Un investissement.....	243
5.2.5 Énoncés de finalités.....	244
 5.3 Les représentations de la musique à l'école.....	246
5.3.1 Un objet esthétique	248
5.3.2 Un construit culturel	251
5.3.3 Une pratique	254
5.3.4 Énoncés de buts	256

5.4 Le contenu de l'éducation musicale scolaire	258
5.4.1 Les attributs du musicien.....	261
5.4.2 Les compétences musicales.....	274
5.4.3 Les savoirs musicaux.....	278
5.4.4 Énoncés d'objectifs généraux.....	286
5.5 Synthèse et discussion.....	288
5.5.1 L'adéquation des résultats avec les intentions de recherche	288
5.5.2 L'utilité du modèle pour le développement curriculaire et pour la planification didactique	295
5.5.3 L'utilité du modèle pour la formation des spécialistes en musique	300
CONCLUSION	306
RÉFÉRENCES.....	311

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1	Le champ de savoirs de l'éducation musicale 80
2.2	La situation pédagogique 86
2.3	La base de savoirs du spécialiste en musique 91
2.4	Un aperçu de la démarche de notre recherche..... 97
3.1	Les relations entre l'éducation musicale, la formation musicale et l'éducation musicale scolaire..... 114
3.2	Les acceptions spécifiques de l'éducation musicale scolaire..... 116
4.1	Le cycle de l'anasynthèse 134
4.2	Le relation entre l'anasynthèse et le processus de construction typologique..... 146
4.3	La relation entre l'anasynthèse et l'analyse de contenu 153
4.4	Le processus d'élaboration du modèle axiologique 156

4.5	Le processus d'élaboration de chacune des typologies.....	157
4.6	Un exemple de fiche d'enregistrement	173
5.1	Les activités musicales	263
5.2	Les compétences musicales.....	275
5.3	Une hiérarchisation des intentions pédagogiques à la base d'une axiologie de l'éducation musicale scolaire.....	290
5.4	Notre modèle au regard d'une situation de décision curriculaire.....	297

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 L'évolution des conceptions de l'éducation musicale scolaire à travers les programmes d'études québécois	44
4.1 Les différences entre la taxonomie et la typologie.....	141
5.1 Une esquisse de typologie des musiques.....	207
5.2 Une typologie des savoirs musicaux	285
5.3 La nature de la musique : les types de musique	291
5.4 La nature de la musique : les instruments de musique.....	291
5.5 Les fondements musicaux : les configurations d'exécution	292
5.6 Les finalités de l'éducation musicale scolaire.....	292
5.7 Les buts de l'éducation musicale scolaire	293
5.8 Les objectifs généraux de l'éducation musicale scolaire	294

RÉSUMÉ

Depuis plus de dix ans, le Québec s'est engagé dans la réforme de son système d'éducation. Réforme des programmes d'études, certes, mais également réforme de la formation initiale des enseignants qui prend désormais le virage de la professionnalisation.

L'enseignant professionnel est ce *praticien réflexif* capable de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies par ses propres moyens sans être tenu de suivre des procédures détaillées et conçues par d'autres. Grâce à ses capacités d'autoanalyse, d'autoévaluation et d'autorégulation, il réajuste constamment ses modes d'intervention en intégrant les apports de la recherche à une pratique personnelle. Son éthique professionnelle le conduit au-delà de la tradition, de ses préférences personnelles ou de la reproduction de sa propre expérience d'élève.

Cette professionnalité s'appuie sur une *base de savoirs* couvrant un large éventail de connaissances ayant trait notamment à la discipline enseignée, aux caractéristiques des élèves, aux théories de l'apprentissage, aux programmes d'études, aux fondements éducatifs, etc. La compétence pédagogique de l'enseignant réside dans cette capacité de mobiliser adéquatement ces savoirs en vue de susciter l'apprentissage chez les élèves.

Les prescriptions ministérielles en matière de formation initiale des enseignants s'appliquent également à la formation des enseignants de musique. Or, c'est en cherchant des travaux dédiés aux savoirs professionnels du spécialiste en musique que nous avons constaté l'absence d'une représentation du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Le manque d'une telle vision d'ensemble est un problème crucial pour les responsables de la formation initiale des spécialistes en musique. Comment, en effet, définir une base de savoirs professionnels appropriée sans une connaissance de l'état actuel de développement du champ de savoirs de l'éducation musicale? Qui plus est, pour être vraiment utile, une représentation globale de ce champ devrait proposer une structuration des savoirs en adéquation avec la nature des compétences que l'on veut voir se manifester chez les spécialistes en musique. Il y a donc un vide important à combler dans le champ théorique de l'éducation musicale.

Par cette recherche, nous avons voulu contribuer à la construction d'une telle représentation. Pour délimiter l'objet de recherche et structurer les données recueillies, nous avons adopté le cadre de référence de la *situation pédagogique* (tel qu'élaboré par Renald Legendre), soit un modèle systémique de la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce modèle est constitué de quatre composantes, *Sujet*, *Objet*, *Milieu* et *Agent* et de trois relations pédagogiques, la *Relation didactique*, la *Relation d'enseignement* et la *Relation d'apprentissage*. Nous avons limité notre recherche à la composante *Objet* pour laquelle nous avons retenu cinq paramètres : *fondements musicaux*, *finalités*, *buts*, *objectifs généraux* et *contenu*. Pour chacun de ces paramètres, nous avons élaboré une ou plusieurs typologies afin de présenter les différentes possibilités, ou *options*, que nous avons recensées dans la documentation spécialisée en éducation musicale.

Cette recherche théorique de type spéculatif adopte le cadre méthodologique général de l'*anasyntèse*. Le modèle terminal se présente comme un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Il pourra servir de cadre de référence pour l'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire, en ce qui concerne l'Objet d'enseignement-apprentissage. De plus, il pourra contribuer à la précision des savoirs professionnels du spécialiste en musique, au développement de compétences professionnelles chez ce dernier et à la planification curriculaire ou pédagogique en musique.

Signalons que la démarche de recherche adoptée nous a également permis de clarifier en cours de route plusieurs éléments du réseau notionnel de l'éducation musicale. Nous espérons enfin avoir mis en évidence le dynamisme de la recherche en éducation musicale, la diversité des approches qui coexistent dans la documentation spécialisée en ce domaine, l'extrême richesse des possibilités d'intervention éducatives en musique et, surtout, la nécessité de reconnaître l'éducation musicale scolaire comme une dimension importante du développement intégral des personnes.

Mots-clés : musique, éducation, enseignement, formation initiale des enseignants, fondements, curriculum, didactique, situation pédagogique.

INTRODUCTION

Au Québec, la musique fait partie du paysage scolaire depuis les débuts de la colonie. L'avènement du système d'éducation publique vers le milieu du XIX^e siècle institua les premiers « programmes » d'études et la musique fit une entrée progressive dans le cursus de base des élèves. Bien que les programmes d'études du *Département de l'Instruction publique* aient rendu la musique obligatoire à partir de 1937, elle n'y occupait encore qu'une place négligeable, se résumant à quelques minutes de solfège et de chant religieux par semaine. Il fallu attendre la Révolution tranquille pour que l'on reconnaisse explicitement l'importance de cette matière. Le rapport Rioux, publié en 1969, renferme d'ailleurs le plus éloquent et le plus vibrant plaidoyer que le Québec ait jamais produit en faveur de l'éducation musicale scolaire. Cette époque semblait inaugurer une ère nouvelle où tous les petits québécois bénéficieraient d'une initiation musicale. Or, quarante ans plus tard, l'éducation musicale reste un privilège. Dans le régime pédagogique actuel, la musique n'est qu'une option parmi d'autres et chaque école est libre de choisir parmi les quatre disciplines artistiques reconnues aux programmes d'études (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) celles qui figureront à sa grille-horaire.

Dans le contexte actuel de décentralisation des pouvoirs scolaires et d'instrumentalisation de l'éducation, la musique est en lice avec les puissants lobbies de l'informatique, de l'anglais et de l'éducation physique qui jouissent d'un appui important de la part des gouvernements et de la population. Les coûts élevés associés au développement des programmes de musique desservent également cette matière, au point qu'elle a été éliminée de bien des écoles ou encore qu'elle est menacée de

disparition. Un combat sur tous les fronts est engagé depuis quelques années pour tenter de renverser cette tendance. Nous pensons particulièrement aux initiatives récentes de la *Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec* en coalition avec la *Guilde des musiciens*, le *Centre de musique canadienne*, le *Conseil québécois de la musique*, la *Société canadienne des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique* et l'*Association québécoise de l'industrie du disque, du spectacle et de la vidéo*.

Cette situation déplorable de la musique dans nos écoles est certes due à la convergence d'un ensemble de facteurs et de circonstances. On peut cependant se questionner sur l'habileté du milieu de l'éducation musicale à faire valoir, que ce soit en paroles ou en actes, la pertinence d'une éducation musicale scolaire. Cela devient encore plus préoccupant dans un contexte de mondialisation culturelle et économique, de réchauffement global, de réalité virtuelle et d'éclatement des valeurs sociales. Comment convaincre les élèves, les parents, les collègues enseignants, les directions d'école, les responsables d'éducation, la classe politique et les contribuables de la valeur de l'éducation musicale scolaire alors que le monde est en pleine mutation. Heureusement, la musique offre de multiples possibilités d'apprentissage pouvant coïncider avec les préoccupations éducationnelles contemporaines et les conduites culturelles des jeunes d'aujourd'hui. Mais, encore faut-il que ceux pour qui l'enseignement musical est le domaine d'expertise puissent en faire la démonstration : spécialistes en musique, formateurs d'enseignants, chercheurs en éducation musicale.

D'ores et déjà, on peut voir se profiler la question de la formation initiale des enseignants de musique, que l'on appelle également « spécialiste en musique ». Le spécialiste en musique porte, en effet, une lourde responsabilité en ce qui a trait à la qualité, au développement et à la pérennité d'un programme de musique scolaire. La formation initiale que ces enseignants de musique reçoivent a sans doute une influence déterminante sur le développement de leurs compétences professionnelles

et, incidemment, sur leur capacité de remplir adéquatement le mandat qui leur est confié. Nous pouvons nous demander si cette formation les prépare adéquatement à la complexité du milieu scolaire contemporain. Y acquièrent-ils les schèmes théoriques et stratégiques fondamentaux qui leur permettront de proposer et d'appliquer des solutions originales et appropriées aux différents contextes pédagogiques qui coexistent au sein du milieu scolaire? On peut en douter.

De fait, la formation initiale des spécialistes en musique est depuis longtemps l'objet de critiques sévères. Parmi les problèmes évoqués, nous pourrions certainement placer l'immobilisme en tête de liste. En fait, que nous nous trouvions au Québec, en France ou aux États-Unis, les acquisitions pédagogiques de base du spécialiste en musique reposent encore trop souvent sur la seule maîtrise des *méthodes actives* d'enseignement musical pour le primaire et l'acquisition de *techniques de direction d'ensembles musicaux* pour le secondaire.

Nous nous demandons de quelle manière ce type de formation peut rejoindre les préoccupations liées au développement des compétences professionnelles de l'enseignant (Québec, 2001a) et répondre aux multiples attentes formulées dans les programmes d'études nationaux (Québec, 2001b, 2004). N'oublions pas que les écoles pour lesquelles ces modèles d'enseignement avaient été développés à l'origine n'existent plus depuis belle lurette. Les changements sociaux, très nombreux depuis le milieu du XX^e siècle, ont eu des répercussions importantes sur la manière d'envisager l'éducation de masse. Considérons également l'apport substantiel de la recherche éducationnelle et des disciplines contributives (psychologie, neurosciences, sociologie, ethnomusicologie, etc.) sur notre compréhension du processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, on ne peut ignorer la transformation des pratiques musicales par l'évolution de l'environnement technologique, l'avènement de l'industrie musicale, le pluralisme esthétique et la diversification des modes d'interaction avec la musique qui caractérisent notre époque.

Or, les cursus de préparation à l'enseignement musical sont demeurés essentiellement les mêmes depuis plus de quarante ans. Comment expliquer un tel enlisement, un tel décalage avec les milieux éducationnel et musical? Aurait-on si bien résolu les problèmes liés à l'enseignement musical qu'il n'y ait plus rien à ajouter? La musique est-elle une discipline si particulière qu'elle puisse esquiver toute remise en question de ses modes de transmission? La situation apparaît d'autant plus incongrue que le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire regorge de propositions théoriques et stratégiques novatrices et fort bien articulées.

N'y a-t-il pas lieu de se pencher sur la base de savoirs du spécialiste en musique? Cette base de savoirs, c'est-à-dire le contenu de sa formation initiale, doit aujourd'hui couvrir un large éventail de connaissances ayant trait notamment aux fondements éducatifs, à la discipline enseignée, aux caractéristiques des élèves, aux théories de l'apprentissage, aux stratégies d'enseignement, aux programmes d'études, etc. C'est sur cette base de savoirs que s'appuie le développement professionnel du spécialiste en musique. Non seulement ce dernier doit-il acquérir des connaissances professionnelles, mais celles-ci doivent être intégrées à de nouveaux modèles de formation à l'enseignement qui rendent compte de l'état actuel de développement du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. À notre avis, le décalage entre la formation initiale des spécialistes en musique et les milieux éducationnel et musical est le symptôme d'une incapacité à lier théorie et pratique au sein des programmes de formation à l'enseignement de la musique. Forcément, ces jeunes enseignants dépourvus de repères théoriques et stratégiques appropriés en viennent à se rabattre sur les modèles consacrés ou sur leur propre expérience d'apprenant pour fonder leur identité professionnelle.

C'est donc à la caractérisation de la base de savoirs du spécialiste en musique que nous désirons contribuer par cette recherche. Précisons toutefois que notre recherche s'attarde à la structuration du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Plus

spécifiquement, nous avons entrepris la construction d'une représentation globale du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire, une sorte de « cartographie » de ce champ. En structurant les données disponibles et en montrant l'éventail des possibilités relatives au champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire contemporaine, une telle représentation offrira un cadre de référence utile pour la définition d'une base de savoirs appropriée au contexte de formation actuel des enseignants spécialistes en musique.

Au premier chapitre, intitulé *L'éducation musicale scolaire au Québec*, nous présenterons le contexte général dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous verrons, par exemple, comment les changements sociaux, les attentes envers l'école, l'évolution des pratiques musicales ainsi que l'essor de la recherche dans les champs de l'éducation en général et de l'éducation musicale en particulier ont opéré une transformation progressive des fonctions de la musique dans le système scolaire québécois. Nous verrons aussi que l'éducation musicale scolaire ne se limite pas à un créneau dans la grille-matière d'une école. Elle revêt de multiples formes et peut rejoindre les élèves selon diverses modalités qui nous la font voir comme un système. Nous présenterons aussi quelques caractéristiques professionnelles du spécialiste en musique que nous qualifierons de « responsable local du système d'éducation musicale scolaire ». Nous verrons qu'il est à la fois un généraliste de la musique et un professionnel de l'enseignement, mais que l'intégration de ces deux perspectives complémentaires nous permet de le considérer comme un spécialiste de l'enseignement musical en milieu scolaire. Nous présenterons enfin les raisons pour lesquelles nous croyons que ce musicien-éducateur doit recevoir une formation initiale de haut calibre.

Au deuxième chapitre, intitulé *Problématique*, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la formation initiale du spécialiste en musique, laquelle devrait être pour lui l'occasion privilégiée d'acquérir une base de savoirs professionnels reflétant

toute la richesse du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Ce champ de savoirs est constitué des connaissances, des modèles et des théories propres au domaine de l'éducation musicale scolaire. Nous constaterons à cet effet que l'effervescence qui anime le secteur de la recherche en éducation musicale depuis les années 1960 pose un réel défi pour le futur spécialiste en musique. Le foisonnement des idées, la diversité des propositions théoriques et stratégiques, de même que l'apport quotidien de nouvelles données empiriques à un corps de savoirs déjà substantiel, peuvent dérouter celui qui ne possède pas de repères appropriés pour s'orienter.

Il serait utile de posséder une sorte de « carte du territoire » qui montrerait l'état actuel de développement du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Une telle cartographie faciliterait la précision des savoirs professionnels du spécialiste en musique en montrant l'étendu des « possibles » en matière d'éducation musicale scolaire. Malheureusement, notre recension des écrits a confirmé l'absence d'une vision d'ensemble du champ de savoirs. Nous avons bel et bien repéré des éléments théoriques pertinents, mais ils restent dispersés dans la masse documentaire.

Dans cette recherche, avons entrepris la construction d'une telle cartographie. Celle-ci prend la forme d'un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire. Pour structurer ce répertoire nous nous avons adopté le modèle de la *situation pédagogique* (selon Legendre, 1983), un modèle systémique de la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce modèle largement reconnu est constitué de quatre composantes, *Sujet*, *Objet*, *Milieu* et *Agent* et de trois relations pédagogiques, la *Relation didactique*, la *Relation d'enseignement* et la *Relation d'apprentissage*. Afin de rendre notre projet réalisable, nous avons choisi de concentrer notre effort de structuration sur la composante *Objet*, pour laquelle nous avons retenu cinq paramètres : *fondements musicaux*, *finalités*, *buts*, *objectifs généraux* et *contenu de l'éducation*

musicale scolaire. Pour chacun de ces paramètres, nous avons développé des typologies qui mettent au jour les différentes positions, ou *options*, recensées dans la documentation spécialisée en éducation musicale. Ces typologies sont articulées entre-elles en fonction de la structure classique d'une axiologie : fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux et contenu. Cette démarche de structuration a abouti à la proposition d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire.

Le troisième chapitre, intitulé *Cadre conceptuel*, nous permet de préciser la notion d'« éducation musicale scolaire » qui est au centre de notre recherche. Nous proposons une analyse conceptuelle qui la distingue des notions « d'éducation musicale » et de « formation musicale ». Cette analyse a permis de sélectionner plus judicieusement dans le champ global de l'éducation musicale la documentation relative à notre recherche. Dans ce chapitre, nous dégagons également un ensemble d'acceptions employées pour désigner de l'éducation musicale scolaire : l'éducation musicale scolaire finalité, l'éducation musicale scolaire but/objectif, l'éducation musicale scolaire processus, l'éducation musicale scolaire champ de savoirs, l'éducation musicale scolaire produit, l'éducation musicale scolaire profession. Ce cadre conceptuel permet de mieux situer le propos des auteurs étudiés.

Le quatrième chapitre, intitulé *Méthodologie*, est consacré à l'explicitation des modalités de réalisation de notre recherche. Nous présentons d'abord les caractéristiques de la recherche théorique et la pertinence de ce type de recherche pour l'atteinte de nos objectifs. Essentiellement, ce type de recherche vise la construction (conceptualisation et réalisation) de modèles théoriques à partir de données empiriques ou d'énoncés théoriques déjà existants et généralement consignés dans des documents écrits (monographies, articles de revues savantes, mémoires et thèse). Rappelons que notre recherche a pour objectif général l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Nous justifions ensuite le choix

de l'anasyntèse comme cadre méthodologique général. Les données recueillies dans la documentation spécialisée en éducation musicale ont servi à l'élaboration plusieurs typologies qui constituent les différentes sections ou parties du modèle axiologique terminal. Les typologies permettent, en effet, de simplifier une réalité complexe en la ramenant à quelques types fondamentaux. Au regard du problème qui nous préoccupe, la typologie devient un instrument d'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale et, en même temps, un outil de structuration du modèle axiologique. Nous décrivons dans ce chapitre le processus d'élaboration et les critères généraux de validité des typologies ainsi que la stratégie de recherche privilégiée, *l'analyse de contenu qualitative*. L'établissement de ces assises méthodologiques nous permet enfin d'explicitier la démarche de notre recherche en présentant, phase par phase, les actions concrètes que nous avons posées pour atteindre nos objectifs de recherche.

Le cinquième chapitre, intitulé *Résultats*, présente le fruit de notre démarche de recherche sous la forme d'un *modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire contemporaine*. Ce modèle correspond à une représentation globale de la composante *Objet de la situation pédagogique* (Legendre, 1983), cadre que nous avons adopté pour structurer les données du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Les différentes typologies que nous présentons dans ce chapitre mettent au jour l'éventail des possibilités recensées dans la documentation spécialisée pour chacun des paramètres du modèle axiologique. Ce modèle axiologique pourra ensuite servir à la précision d'une base de savoirs professionnels du spécialiste en musique. Rappelons que notre modèle se limite à la composante *Objet de la situation pédagogique* (Legendre, 1983). Une démarche complète de structuration des données du champ de savoirs de l'éducation musicale devrait s'étendre aux composantes *Sujet*, *Milieu*, *Agent* ainsi qu'aux trois types de relations pédagogiques la *Relation didactique*, la *Relation d'enseignement* et la *Relation d'apprentissage*. Cela dépasse évidemment le cadre d'une recherche doctorale.

La première section du cinquième chapitre, intitulée *La nature de la musique*, est consacrée à la clarification des **fondements musicaux** qui supportent notre modèle axiologique. Nous posons en effet des repères pour appréhender le concept de musique et montrons quelques enjeux éducationnels associés à une telle conception de la musique. La deuxième section intitulée, *La place de la musique dans l'éducation scolaire*, présente les principaux arguments avancés pour défendre l'intégration de la musique dans l'éducation scolaire. À partir de cette analyse, nous dégagons des catégories de **finalités** de l'éducation musicale scolaire. La troisième section, intitulée *Les représentations de la musique à l'école*, examine trois représentations de la musique qui fondent les différentes propositions théoriques ou stratégiques de l'éducation musicale scolaire : la musique comme objet esthétique, la musique comme construit culturel et la musique comme pratique. La caractérisation de ces représentations nous permet de formuler des catégories de **buts** de l'éducation musicale scolaire. La quatrième section, intitulée *Le contenu de l'éducation musicale scolaire*, propose un modèle général du contenu de l'éducation musicale scolaire. Nous identifions treize compétences musicales fondamentales que nous présentons comme les différents axes du développement musical global. Ce travail nous permet d'énoncer des catégories d'**objectifs généraux** et de définir les catégories de savoirs qui définissent le **contenu** de l'éducation musicale scolaire. La cinquième section, intitulée *Synthèse et discussion*, reprend sous une forme récapitulative les principaux éléments des quatre premières sections du chapitre et propose une brève interprétation des résultats. Nous ne pourrions évidemment commenter tous les enjeux soulevés par cette recherche tant ils sont nombreux et complexes. Le principal souci de notre entreprise aura été de présenter, de la manière la plus synthétique et la plus structurée possible, l'éventail des possibilités relatives à l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire contemporaine.

Enfin, la *Conclusion* nous donnera l'occasion de faire un retour sur la démarche de cette recherche. Nous ferons ressortir les principaux apports et les limites de celle-ci,

puis nous identifierons des pistes pour de futures recherches visant à améliorer le modèle axiologique proposé et à poursuivre la construction du répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire.

CHAPITRE I

L'ÉDUCATION MUSICALE SCOLAIRE AU QUÉBEC

Quiconque s'intéresse un tant soit peu à l'éducation musicale scolaire aura remarqué que cette discipline a absorbé au cours du XX^e siècle une multitude d'influences sociales, éducationnelles, pédagogiques et musicales qui ont opéré, à certaines époques, de véritables mutations philosophiques, théoriques ou pédagogiques. Mais quel a été l'impact de ces changements au Québec? C'est précisément la question à laquelle tente de répondre ce chapitre en retraçant les moments charnières de l'histoire de l'éducation musicale scolaire québécoise et en présentant un panorama inédit de la situation actuelle. Ce chapitre préliminaire est un passage obligé dans notre itinéraire de recherche. Il se trouve en effet que notre entreprise trouve sa pertinence au regard des conceptions contemporaines de l'éducation musicale scolaire, notamment en ce qui a trait au contenu des programmes d'études et à la formation initiale des spécialistes en musique. Or, il n'existe actuellement aucune représentation globale et à jour de la situation de l'éducation musicale scolaire québécoise sur laquelle nous puissions nous appuyer. Il est donc nécessaire que nous réalisions un état de la situation afin d'arrimer notre argumentation sur les « réalités » contemporaines du monde de l'éducation et de l'éducation musicale.

À la section 1.1, nous verrons comment les changements sociaux, les attentes envers l'école, l'évolution des pratiques musicales ainsi que l'essor de la recherche dans les champs de l'éducation en général et de l'éducation musicale en particulier ont opéré une transformation progressive des fonctions de la musique dans le système scolaire québécois. Nous prendrons conscience du monde qui sépare les premières incursions de la musique à l'école des prescriptions actuelles en matière d'éducation musicale.

À la section 1.2, nous verrons que l'éducation musicale scolaire ne se limite pas aux classes régulières de musique. Nous étudierons les multiples formes qu'elle peut revêtir et les différentes voies par lesquelles elle peut rejoindre les élèves. Nous constaterons que ces différentes modalités d'organisation constituent autant de façons complémentaires d'implanter et de conduire l'éducation musicale dans un milieu scolaire.

À la section 1.3, nous présenterons quelques caractéristiques professionnelles du spécialiste en musique que nous désignerons « responsable local » du système d'éducation musicale scolaire. Nous verrons qu'il est à la fois un généraliste de la musique et un professionnel de l'enseignement et que son rôle outrepassa largement celui d'apporteur de méthodes d'enseignement musical.

1.1 État de la situation dans une perspective historique

Cette section retrace l'évolution des conceptions de l'éducation musicale dans le milieu scolaire¹ québécois à travers les textes officiels. Nous débuterons notre parcours au moment de l'instauration du système d'éducation public, puis nous passerons en revue les documents fondateurs de nouvelles perspectives pour l'éducation musicale jusqu'à la rénovation du curriculum qui marque le tournant de notre millénaire. Nous étudierons donc le rapport Parent, le rapport Rioux, *L'École québécoise* et *L'École tout un programme* ainsi que les différentes générations de programmes d'études en musique.

Ce survol nous permettra d'apprécier à quel point les attentes à l'égard de la musique scolaire ont évolué au fil des différentes réformes éducationnelles. Il sera intéressant de noter, au passage, que dans les années 1960 un effort avait été déployé pour préciser les finalités de l'éducation musicale alors que, dans les années 1980, l'accent avait plutôt été mis sur le processus d'enseignement-apprentissage de la musique. Mais ce qui frappe davantage, c'est l'intégration progressive à l'éducation musicale scolaire de préoccupations éducationnelles diverses liées, par exemple, à l'environnement, à la diversité culturelle ou aux pratiques de l'avant-garde musicale.

¹ Dans le cadre de cette thèse, l'expression « milieu scolaire » fait référence à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire.

Enfin, l'analyse des programmes de musique actuellement en vigueur nous montrera comment les nouvelles orientations éducatives font éclater le cadre traditionnel de la pédagogie musicale. Le spécialiste en musique est désormais tenu de considérer une kyrielle de nouveaux paramètres qui appellent la mise en œuvre de modèles d'interventions diversifiés. Jamais la compétence pédagogique du spécialiste en musique n'aura été autant sollicitée.

1.1.1 Avant la Révolution tranquille

Jusqu'à la Révolution tranquille, l'éducation musicale au Québec a surtout été l'affaire des communautés religieuses qui ont organisé et assuré la formation musicale dans les couvents, les collèges classiques et, plus tard, dans les écoles normales (Bray, Green, et Vogan, 2005; Rioux, 1969a, p. 106).

L'avènement du système d'éducation publique vers le milieu du XIX^e siècle institua les premiers « programmes » d'études. Nous y apprenons que la musique fut enseignée dans les établissements de la *Commission des écoles catholiques de Montréal* dès 1873, mais il semble qu'on n'y ait accordé que peu d'attention (Bray *et al.*, 2005). D'ailleurs, jusque vers les années 1930, la place de la musique à l'école reste négligeable et se limite le plus souvent au chant, à la culture vocale et à l'étude des rudiments de la musique. Au tournant du siècle, on remarque, surtout dans les milieux anglophones, l'introduction de la méthode *Tonic sol-fa* réputée pour favoriser le développement des habiletés relatives à la lecture de la musique (Bray *et al.*, 2005).

Il faut cependant attendre l'année 1937 et les programmes d'études du *Département de l'Instruction publique* pour que l'éducation musicale devienne obligatoire (Allard et Lefebvre, 1998). La musique y était présentée comme un moyen de contribuer au développement de toutes les facultés de l'enfant et d'étendre sa culture générale (Conseil supérieur de l'éducation, 1988a). À raison de 30 minutes par semaine, la formation musicale se limitait toutefois à l'acquisition des rudiments théoriques et

solfégiques ainsi qu'au chant profane et religieux. La pratique instrumentale et le contact avec les œuvres du répertoire musical classique ne figuraient pas au programme. Bien que les titulaires de classe aient été tenus d'assurer cet enseignement, ces derniers ne recevaient pour la plupart aucune formation musicale. Par ailleurs, une étude réalisée à la Commission des écoles catholiques de Montréal en 1965 révèle que moins de 10 pour cent des élèves bénéficiaient d'une éducation musicale (Rioux, 1969b).

1.1.2 Le rapport Parent

La période qui suit la seconde guerre mondiale est caractérisée par un mouvement d'expansion des pratiques musicales en milieu scolaire. Cette expansion résulte des efforts déployés, à l'échelle mondiale, pour une démocratisation quantitative de l'éducation. Selon Bray *et al.* (2005), le fait que les universités canadiennes aient tardé à mettre en place des programmes menant à l'obtention de grades en enseignement de la musique a paradoxalement favorisé l'enrichissement des programmes de musique à l'école. En effet, les enseignants désireux de poursuivre leur développement professionnel se voyaient dans l'obligation de s'expatrier à l'étranger pour effectuer des études supérieures. C'est là qu'ils se familiarisèrent avec les *méthodes actives*² d'enseignement musical et les *programmes de musique*

² Les méthodes actives renvoient aux propositions d'auteurs tels que Émile-Jaques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Maurice Martenot, Zoltán Kodály ou Shin'ichi Suzuki. Ces auteurs ont développé, entre les années 1910 et 1950, des méthodes d'enseignement musical collectif qui mettent l'enfant en situation de production musicale. En cela, elles s'opposent au strict apprentissage du solfège et de la théorie musicale comme bases de l'éducation musicale scolaire. Mais la véritable nouveauté résidait dans la prise en compte des récentes découvertes de la psychologie enfantine. Le processus d'enseignement-apprentissage s'appuie sur une stimulation récurrente du système sensoriel et musculaire. Les élèves sont ainsi amenés à faire de la musique avant d'en connaître la théorie. Graduellement, ces programmes de formation ont englobé une gamme de plus en plus étendue d'activités telles que le chant, l'écoute, le mouvement rythmique, le jeu instrumental, la création musicale (Bray *et al.*, 2005; Dauphin, 2004).

*instrumentale*³. Aux États-Unis, plus particulièrement, ils prirent connaissance des réformes émanant du *Yale Seminar* et du *Tanglewood Symposium* ainsi que de nouvelles approches tels que le *Manhattanville Music Curriculum Project* ou le *Contemporary Music Project*. De retour au pays, ils assumèrent le leadership pédagogique en faisant connaître ces innovations à leurs collègues enseignants ou administrateurs (Bray *et al.*, 2005).

Du point de vue sociopolitique, le Québec s'était engagé dans une période de transformations profondes et accélérées qui marque l'entrée du Québec dans la modernité. Pour plusieurs historiens, la publication du *Refus Global* (Borduas, 1948) donne le coup d'envoi à un effort collectif d'affirmation nationale qu'on appelle également Révolution tranquille. L'éducation fut alors appelée à jouer un rôle central dans ce projet de société. En 1961, le gouvernement de Jean Lesage institue la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, mieux connue sous le nom de commission Parent. Son mandat consistait à étudier les questions relatives à l'éducation et à formuler les changements nécessaires à une réforme en profondeur du système d'éducation québécois. Une des principales recommandations du rapport Parent fut d'étendre l'accessibilité de l'éducation à tous les Québécois, peu importe leur lieu de résidence. On y souligne de façon claire et explicite la valeur fondamentale de l'éducation artistique qui constitue, avec les langues, les sciences et les techniques, l'un des quatre principaux domaines du savoir

³ C'est à cette époque également que naît l'engouement pour les ensembles scolaires instrumentaux tels que l'harmonie, le stage band, l'orchestre de cordes, etc. Jusque-là, la musique d'ensemble à l'école se résumait à la chorale. La classe de musique prend maintenant la forme d'une répétition d'orchestre professionnel où l'enseignant joue le rôle de répétiteur en chef. Le point culminant de l'année scolaire est sans contredit le concert de fin d'année où l'on peut apprécier le « travail » réalisé durant l'année scolaire. Cette formule d'enseignement a connu un tel succès, principalement au secondaire, que des réseaux de concours se sont instaurés un peu partout encourageant l'esprit d'émulation entre les écoles et les régions. On peut déplorer cependant que cette quête de la meilleure interprétation se fasse souvent au détriment des autres dimensions de l'éducation musicale, notamment la création ou l'appréciation.

(Parent, 1964b). La musique fait partie des disciplines artistiques obligatoires depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la deuxième année du secondaire à raison d'au moins une période par semaine et optionnelles pour les trois dernières années du secondaire :

Les éducateurs reconnaissent aujourd'hui le rôle important que la musique peut jouer dans la formation de l'enfant, dont elle harmonise et pacifie la sensibilité, en lui permettant de s'exprimer et de s'épanouir. Nos systèmes scolaires, durant des siècles, ont semblé oublier cette valeur éducative de la musique, qui était une sorte de lieu commun pour les Grecs (Parent, 1964a, p. 111)

Si nous admettons que l'éducation musicale doit faire partie de la formation humaine de base, dans un système scolaire bien conçu, nous devons l'offrir à tous les enfants, et non plus la réserver à quelques privilégiés ou aux enfants les mieux doués seulement (Parent, 1964a, p. 117).

Le rapport énonce également une série de recommandations relatives à l'organisation pédagogique, à la formation des enseignants et aux structures administratives devant assurer la coordination de cet enseignement. Ces recommandations constituent, en quelque sorte, les assises sur lesquelles sera édifiée toute l'infrastructure pédagogique de la formation musicale à l'intérieur du système scolaire québécois.

Dans la foulée des travaux de la commission Parent, le nouveau ministère de l'Éducation du Québec publiait ses premiers « programmes-cadres » qui devaient, en principe, être complétés par les commissions scolaires par des programmes dits « institutionnels ». Le Conseil supérieur de l'éducation (1988a) rappelle qu'ils ont été conçus dans l'optique de favoriser l'individualisation des parcours académiques :

[...] ces programmes-cadres devaient permettre désormais à chaque enfant d'être coauteur de son programme d'études tout au long de son cours élémentaire. Au secondaire, des programmes polyvalents à options graduées, obligatoires ou facultatives, devaient faire en sorte que l'élève ait la responsabilité personnelle de se confectionner, avec l'assistance de ses maîtres, un programme individuel, comportant des matières dans chacun des quatre groupes fondamentaux de disciplines : langues-lettres, sciences

mathématiques, arts et techniques. Il y avait là le fondement d'une grande souplesse dans la manière de concevoir les programmes d'études; des programmes institutionnels très différents les uns des autres et de qualité fort diverse se sont d'ailleurs ainsi multipliés (Conseil supérieur de l'éducation, 1988a, p. 9-10).

Le *Programme d'expression musicale* destiné aux écoles élémentaires (Québec, 1970) et le *Programme d'éducation musicale* destiné aux écoles secondaires (Québec, 1969) vinrent remplacer les prescriptions du dernier programme du *Département de l'instruction publique* qui datait de 1959. D'entrée de jeu, il faut souligner que ces nouveaux programmes sont, à proprement parler, les premiers programmes d'études québécois en musique. Il s'agit de documents concis qui se limitent à l'exposé de l'esprit, des objectifs, des concepts et des éléments de la discipline (Québec, 1969, 1979). L'ensemble des deux documents ne fait pas plus de 23 pages.

Ces programmes visent essentiellement le développement des capacités d'expression libre et de création de l'enfant à travers l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés relatives à l'interprétation, vocale ou instrumentale, de la musique tonale. Une grande importance est accordée à la création musicale et à l'improvisation individuelle ou collective. Les objectifs des deux programmes sont similaires, mais doivent être considérés sous l'angle de la continuité et de l'approfondissement entre les deux ordres d'enseignement (Québec, 1969, p. 5; 1970, p. 6) :

- 1) Connaître et reconnaître la relation entre le son, la lecture et l'écriture musicale;
- 2) Savoir lire et écrire la musique, chanter et jouer à première vue;
- 3) Avoir maîtrisé un ou plusieurs instruments de musique (flûte à bec, violon, xylophone, etc.);
- 4) Avoir développé au maximum sa voix et être capable de s'en servir;

- 5) Savoir participer à la musique collective en tenant sa partie dans un chant et avec un ou plusieurs instruments;
- 6) Connaître les rudiments de la structure et des formes musicales;
- 7) Posséder un répertoire musical intéressant;
- 8) Pouvoir continuer à faire des expériences musicales par lui-même;
- 9) Pouvoir créer des improvisations rythmiques et sonores;
- 10) Avoir le goût, le désir et l'habitude de faire de la musique.

Au secondaire, certains cours-option permettent un approfondissement de la musique instrumentale et même une orientation pré-professionnelle vers l'enseignement de la musique.

Du point de vue pédagogique, le programme privilégie une approche active de la musique, c'est-à-dire qui ne se limite pas à l'audition d'œuvres et qui met l'enfant en interaction directe avec le matériau musical. Les *méthodes actives* d'enseignement musical⁴ sont encouragées au primaire comme au secondaire, mais leur portée est nuancée. Celles-ci ne doivent pas être considérées comme une fin en soi, mais comme un moyen d'apprendre à lire, à entendre, à improviser et à faire de la musique. L'enseignant est d'ailleurs invité à se familiariser avec plusieurs méthodes afin de développer une pratique pédagogique personnelle (Québec, 1970).

1.1.3 Le rapport Rioux

Malgré la générosité des intentions, le rapport Parent fut mal reçu par le milieu des arts. On lui reprochait de laisser planer l'ambiguïté sur la valeur réelle de l'éducation artistique et de la réduire à un rôle secondaire de complément culturel. À la suite des pressions exercées par les artistes, le gouvernement institua, en mars 1966, la

⁴ Les méthodes Ward, Corneloup, Orff, Kodály, Martenot et Suzuki.

Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, présidée par le sociologue Marcel Rioux. Son mandat était d'étudier l'ensemble des questions relatives à l'enseignement des arts au Québec et de présenter des recommandations quant aux changements à apporter dans l'organisation de l'enseignement artistique. Comme le souligne Couture et Lemerise (1992), le rapport Rioux déborde largement le domaine de l'enseignement artistique. Il propose la vision unifiée d'un projet de société duquel l'art et l'éducation artistique sont partie active et intégrante. En ce sens, il constitue l'une des publications marquantes de la Révolution tranquille.

Les 368 recommandations de la commission Rioux s'inscrivent dans la continuité du rapport Parent dont elles se veulent un prolongement articulé et appuyé par une analyse des caractéristiques et des impératifs de la société québécoise contemporaine. Selon le rapport Rioux, les rapides changements que vivent les sociétés industrialisées appellent une redéfinition de la culture. En mettant l'accent sur la croissance industrielle et économique, nos sociétés ont évacué les dimensions symboliques, subjectives et intuitives qui cimenteraient la vie sociale. L'effritement des traditions, l'accélération du développement technologique ainsi que l'augmentation et la complexification des savoirs ont profondément changé la dynamique des sociétés occidentales : « Cet homme, qui avait été façonné par les cycles lents et prévisibles de la nature, et par une stabilité prédominante de la culture, se retrouve soudain devant un avenir de plus en plus insaisissable qui influe sur tous ses actes » (Rioux, 1969a, p. 69-70).

Dépossédés d'un univers de significations qui leur permettaient jadis de donner un sens au monde, les hommes et les femmes d'aujourd'hui risquent davantage de devenir des robots manipulés par un système de consommation qui leur secrète des rêves et des idéaux préfabriqués. La commission Rioux appelle à l'avènement d'une culture *ouverte*, qui, comme l'expliquent Couture et Lemerise (1992) vise la réconciliation de la vie quotidienne et de ses traditions avec les univers

technologique, scientifique et artistique. Elle constituerait, en quelque sorte, un nouveau code de mise en ordre de l'expérience humaine mieux adaptée à la société post-industrielle. La principale fonction de l'éducation est alors de former des personnes capables d'établir et d'assumer leurs propres normes dans un monde en perpétuel changement : « À l'homme extérior-dirigé de nos sociétés industrielles avancées devra succéder l'homme autonome qui *saura* fonder sa personnalité et sa conduite sur des valeurs qu'il *saura* créer et assumer » (Rioux, 1969a, p. 38). Pour cela, il doit « s'engager dans la vie avec tous ses pouvoirs, toutes ses facultés; aucune n'est superflue pour qu'il réalise sa vocation de liberté » (Rioux, 1969a, p. 41).

L'art y est présenté comme l'un des modes fondamentaux de connaissance et d'appréhension du réel. Dans la perspective du développement intégral des personnes, l'art doit être envisagé comme un processus totalisant qui implique l'ensemble des aires du développement humain. Parce qu'il implique des éléments liés à l'imaginaire, à la créativité, à la sensibilité et à l'émotion, l'art est également un moyen d'*ouverture* de l'être humain.

Dans le plan éducatif global proposé par la commission Rioux, l'éducation artistique se voit donc confié un rôle central : « L'éducation doit harmoniser la fonction de travail à laquelle elle prépare l'individu avec le développement équilibré de sa personnalité. L'art se révèle un moyen privilégié de réaliser cet équilibre harmonieux » (Rioux, 1969b, p. 19-20). Dans une optique plus utilitariste, l'intégration des arts dans l'éducation fondamentale vise aussi à combler les besoins en « main-d'œuvre » des industries culturelles dont le poids économique devient de plus en plus important.

S'appuyant sur les idées de Umberto Eco, la commission Rioux soutient que l'art contemporain, rompant avec la prévisibilité des formes d'art traditionnel, a une valeur

éducative en soi⁵. L'apprentissage de l'imprévu et de la discontinuité à travers l'œuvre d'art contemporain permettra à l'enfant de « cheminer dans le devenir d'une culture ouverte, de relever le défi que lui pose l'effondrement des systèmes et des doctrines » (Rioux, 1969a, p. 88). L'œuvre d'art contemporain devient aussi le fondement sur lequel pourra prendre appui une véritable pédagogie *ouverte* qui fera cheminer l'enfant d'un état de déséquilibre vers un état d'équilibre.

L'éducation musicale scolaire doit former « des auditeurs de musique avertis et des pratiquants de qualité, même s'ils ne font pas carrière dans la musique » (Rioux, 1969b, p. 37). Elle contribue à l'épanouissement de l'enfant lorsqu'elle est réalisée de « façon dynamique » (Rioux, 1969b, p. 27). La musique est considérée comme une discipline « inhérente à l'ordre naturel permettant la découverte et l'expérience profonde de l'harmonie et de l'équilibre » (Rioux, 1969b, p. 32). Comme toute éducation artistique, l'éducation musicale devrait viser l'expérience esthétique et la capacité de création par l'expérience musicale active et renouvelée.

Les recommandations 34 à 39 du rapport Rioux posent les principes qui devraient guider l'action pédagogique au préscolaire et au primaire : favoriser l'expression musicale spontanée en évitant d'imposer des schèmes sonores traditionnels; réserver une place prépondérante à la spontanéité créatrice; former l'oreille, la voix, le sens du rythme. À l'instar du rapport Parent, l'emploi des *méthodes actives* d'enseignement musical⁶ est préconisé particulièrement pour les niveaux préscolaire et primaire. Il faut cependant signaler que ces méthodes entrent en contradiction avec plusieurs des

⁵ L'œuvre d'art traditionnel est fondée sur des modèles. En musique ce sont, par exemple, la forme sonate, le concerto, la cadence, etc. Ces canevas sont relativement prévisibles; ils présentent un fort taux de probabilité. L'auditeur qui connaît les conventions apprécie l'originalité, le talent du compositeur à briser l'ennui de la redondance (Rioux, 1969a).

⁶ Ward, Corneloup, Orff-Bergese, Marteno, Kodály, Suzuki ou toute autre méthode reconnue par l'Unesco.

principes précédemment énoncés dans le rapport : 1) ces méthodes sont exclusivement centrées sur la musique tonale et font abstraction des musiques contemporaines; 2) la créativité et l'expression libre n'y figurent à peu près pas. Ces méthodes sont fondées sur la reproduction par l'élève d'un modèle présenté par l'enseignant⁷; 3) l'objectif n'est pas de favoriser les démarches d'invention musicale, mais les habiletés d'exécution des élèves, la maîtrise de techniques vocales ou instrumentales, le développement des habiletés de déchiffrage ainsi que l'acquisition des notions théoriques; 4) les modalités associées au concept d'éducation esthétique exigent une démarche pédagogique spécifique différente de celle utilisée dans ces méthodes (Valentine, 2000).

Au secondaire, l'éducation musicale devra faire une place majeure à l'expression libre, tout en visant à parfaire la connaissance des langages musicaux et à développer la pratique instrumentale individuelle et collective. Cette formation sera complétée par l'audition musicale dirigée. Dès le premier cycle, les élèves seront initiés aux caractéristiques générales des différentes professions musicales (Rioux, 1969b).

1.1.4 L'École québécoise

Quinze ans après la réforme Parent, un réexamen du système d'éducation s'imposait au Québec. La publication du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (Québec, 1977) et l'organisation de vastes consultations publiques devaient fournir le bilan global du système d'éducation. À la suite de cet exercice, le gouvernement

⁷ Par exemple, dans la description de la méthode Suzuki, voici la démarche préconisée pour l'apprentissage d'une pièce de violon : « L'enfant assimile d'abord la pièce à apprendre par l'écoute répétée de cette dernière sur un disque. Ensuite, il apprend comment la jouer et la répétera jusqu'à ce qu'il soit capable de la rendre complètement. L'enfant doit pouvoir maîtriser la pièce sur son violon de telle façon qu'il puisse la jouer presque mécaniquement » (Rioux *et al.*, 1969b, p. 36). Nous sommes à des lieues de l'expression libre et de la création spontanée mis de l'avant dans les principes précédemment énoncés.

publia *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*⁸ (Québec, 1979), dans lequel sont définies les orientations, les objectifs et les moyens d'une relance du système d'éducation et d'un nouveau pédagogique axé sur la qualité de l'enseignement.

À partir de 1981, le ministère de l'Éducation du Québec produisit de nouveaux programmes d'études plus étoffés et plus uniformes que ne l'avaient été les « programmes-cadres » du début des années 1970. Les nouveaux « programmes-habiletés » déclinaient une hiérarchie d'objectifs depuis le plus général jusqu'au plus spécifique, précisaient les contenus d'apprentissage et suggéraient les démarches pédagogiques à privilégier. Dans le souci de réduire l'ambiguïté, le ministère de l'Éducation compléta ces programmes par des guides pédagogiques suggérant des modèles de planification, des exemples d'activités et des instruments d'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation, 1988a). L'enseignant de musique avait maintenant en mains près 600 pages de documentation pour orienter ses interventions pédagogiques aux ordres primaire et secondaire. Nous présentons ici les éléments clés de ces programmes largement inspirés de la philosophie du rapport Rioux :

⁸ Appelé couramment, le « Livre orange ».

- **Le développement intégral de la personne**

C'est autour du concept de développement intégral de la personne que s'articule le projet éducatif québécois : l'éducation scolaire vise le développement des dimensions physiques, intellectuelles, affectives, sociales, morales et religieuses de la personne. L'éducation artistique s'intègre à ce processus éducatif global comme domaine de connaissances fondamental (Québec, 1981a, p. 10) :

1. L'art est un moyen privilégié de comprendre l'homme et son univers par un mode de connaissance intuitive.
2. L'art permet à tout individu d'éprouver du plaisir à reconnaître des médiums d'expression et de communication qui s'inscrivent dans son univers et à se reconnaître en eux.
3. L'art est à la base de l'existence de toute société, jouant un rôle non seulement au niveau des rituels, mais aussi dans la vie personnelle des citoyens.

- **L'éducation esthétique**

L'éducation artistique est d'abord envisagée comme une éducation esthétique, c'est-à-dire une éducation de la sensibilité aux qualités expressives des arts :

[...] si l'on amène l'élève à percevoir le schème sonore des tensions et des détentes que l'on retrouve dans la musique, il fera l'expérience de ces tensions et de ces détentes, il réagira à la musique, non pas comme à un mode de connaissance uniquement intellectuel, mais comme à un mode de connaissance sensible et intuitif; en échange, sa capacité de sentir et la qualité de ses sentiments s'en trouveront alors améliorées et enrichies (Québec, 1981b, p.8)

Les programmes d'études mettent donc l'accent sur la relation élève-musique. Au primaire, l'objectif global du programme de musique est « de permettre à l'enfant de vivre des expériences multiples afin de susciter chez lui des

réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son » (Québec, 1981a, p. 119). Les objectifs généraux de ce programme sont (Québec, 1981a, p. 123) :

1. Démontrer des habiletés auditives simples quant à la discrimination auditive, à l'audition intérieure et à la mémoire auditive;
2. Reconnaître la forme d'une organisation sonore;
3. Nommer des éléments du langage musical et à les traduire selon certaines formes de représentation graphique;
4. Utiliser certains moyens techniques d'expression;
5. Manifester ses impressions sonores et son vécu affectif par des productions sonores personnelles et collectives;
6. Relever des analogies entre la musique qu'il crée, la musique d'aujourd'hui et la musique du passé;
7. Faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de ses expériences musicales;
8. Évaluer le résultat de son expression en vue de l'améliorer.

Le programme d'études au secondaire se présente comme la suite logique du programme de musique au primaire. L'objectif global du programme est de : « Faire vivre à l'élève des expériences esthétiques musicales multiples dans le but de favoriser une communication toujours plus riche et plus intense avec lui-même et avec les autres » (Québec, 1981b, p. 7). Les objectifs généraux de ce programme sont les suivants (Québec, 1981b, p. 11) :

1. Développer chez l'élève la perception auditive, la coordination rythmique et psychomotrice, l'imagination dans la manipulation et l'organisation de la matière sonore.
2. Développer la perception et l'expression des qualités musicales significatives qui sont contenues dans les éléments tels que le son,

la mélodie, le rythme, l'harmonie, la texture, le timbre, la forme, dans ses œuvres et celles des autres.

- **Une ouverture sur la diversité des pratiques musicales**

Pour la première fois, le ministère de l'Éducation explicite la conception de la musique qui doit sous-tendre les programmes d'études : « la musique n'est pas un assemblage de notes écrites sur une portée, mais [...] essentiellement une succession de sons et de silences choisis et organisés par des individus (compositeurs), avec des buts expressifs, et en vue d'être écoutée » (Québec, 1982b, p. 3). L'introduction de cette définition n'est pas anodine. Elle justifie un changement de philosophie fondamental qui se manifeste sur deux plans.

Le premier est d'encourager les enseignants à prendre en compte la diversité des pratiques musicales, au lieu de rester confinés aux schèmes de la musique tonale occidentale. Si on remarque un intérêt pour les cultures populaires et extraoccidentales, c'est surtout l'intégration de la musique contemporaine et des nouveaux types d'arrangements sonores comme ceux associés à la musique environnementale⁹ qui préoccupent les concepteurs de programmes. Le deuxième a trait au développement des habiletés de création musicale selon les approches novatrices de R. Murray Schafer, John Paynter et de Mary Val Marsh. Essentiellement, ces propositions exploitent l'idée selon laquelle

⁹ En anglais « Soundscape composition ». La musique environnementale est une forme de musique électroacoustique dont le but est de susciter chez l'auditeur des associations mnémoniques et imaginaires liées à l'environnement sonore. Dans ses manifestations les plus authentiques, l'environnement sonore constitue le propos et le matériau de la composition. Claude Schryer et Hildegard Westerkamp sont des compositeurs représentatifs de ce courant (Truax, 1999; Valentine, 2003). Ce type de musique permet d'envisager une éducation relative à l'environnement sonore, approche valorisée par le ministère de l'Éducation : « il est essentiel [...] de développer chez les jeunes une écoute active susceptible d'engendrer une prise de conscience de leur environnement sonore, afin qu'ils puissent éventuellement agir sur celui-ci » (Québec, 1981a, p. 117).

la manipulation des sons bruts rend possible une approche spontanée de l'acte créateur en musique.

- **La priorité à la création**

S'il est vrai que les activités artistiques réalisées à l'école doivent concourir à une appréhension globale de l'activité artistique, les nouveaux programmes d'études prennent résolument le virage de la création musicale. Un effort considérable est déployé tout au long des programmes pour expliquer et faire valoir une approche créative de la musique :

L'éducation esthétique ne prendra tout son sens et toute sa valeur que le jour où chaque enseignant de l'école primaire sera convaincu que les progrès et l'épanouissement de la personnalité enfantine passent par l'activité créatrice authentique et par l'expression des pouvoirs créateurs de l'enfant (Québec, 1981a, p. 11).

Or, la pédagogie musicale occidentale s'est, depuis le XVIII^e siècle, centrée sur la dimension interprétative, reléguant la composition au rang des spécialités. Ces programmes d'études, en posant la musique comme un art de création, provoquent une rupture avec une tradition d'où sont issus la majorité des spécialistes en musique québécois. Le ministère de l'Éducation reconnaissait d'ailleurs que :

La lecture de ce document peut troubler certains enseignants en provoquant diverses remises en question, soit par la présentation d'une hiérarchie différente des valeurs musicales, soit par la proposition de langages musicaux nouveaux et d'une approche pédagogique axée sur la création (Québec, 1982a, p. 104)

Les spécialistes en musique étaient alors invités à adopter une attitude d'ouverture et à s'approprier graduellement ces nouvelles approches de l'enseignement musical. Or, la situation actuelle nous montre que la création

musicale est toujours le parent pauvre de l'éducation musicale scolaire québécoise.

- **La démarche artistique**

Du point de vue pédagogique, la grande nouveauté de ces programmes d'études en art réside dans l'adoption d'un cadre d'intervention fondé sur une théorie de la démarche artistique. Cette démarche comporterait trois étapes (Perception-réaction, Faire-réalisation, Réflexion-réaction) qui, du point de vue éducatif, impliquent chacune des connaissances à acquérir et des habiletés à développer :

- Percevoir : l'éducation artistique vise à développer chez l'enfant une conscience sensible, personnelle et agissante face à son environnement, c'est-à-dire face au cadre et à la qualité de son milieu de vie;
- Faire [exécuter ou créer] : l'éducation artistique vise à mettre l'enfant en possession d'un certain nombre de techniques indispensables à l'expression libre de soi, qui lui permettent d'agir comme « pratiquant »;
- Réagir : l'éducation artistique vise à tracer, au moyen d'une pédagogie ouverte, un programme de formation de la sensibilité chez l'enfant : l'aptitude à éprouver au contact d'une œuvre, une espèce particulière d'émotion : l'émotion esthétique (Québec, 1981a, p. 11).

Cette structuration du domaine des arts représente un bel exemple d'approche intradisciplinaire. Cette approche « consiste en la structuration curriculaire d'un programme d'études par laquelle ses éléments constitutifs sont organisés d'un point de vue interrelationnel et dans une perspective intégratrice » (Lenoir et Sauvé, 1998, p. 248). Ainsi, le contenu du domaine des arts est articulé autour de la *démarche artistique* (percevoir, faire, réagir) que partagent l'ensemble des disciplines artistiques.

La démarche pédagogique proposée comporte aussi trois temps. Le premier intitulé *Introduction* sert d'élément déclencheur pour stimuler l'intérêt et la motivation des élèves. Le second intitulé *Développement* correspond à la situation d'apprentissage proprement dite où la démarche artistique doit être expérimentée par les élèves. Le troisième intitulée *Récapitulation* permet de vérifier l'intégration des apprentissages réalisés durant la démarche artistique.

- **La pédagogie ouverte**

Pour favoriser le développement du potentiel créateur de l'enfant, le ministère de l'Éducation favorise une *pédagogie ouverte* (Québec, 1981a, p. 121). André Paré (1977, p. 68-72) explique que cette approche pédagogique est fondée sur un certain nombre de postulats définis par Barth et Rathbone (1971). Sommairement, l'enfant possède une curiosité naturelle qui le pousse à apprendre et ce, même sans l'intervention des adultes. Il postule aussi que l'enfant est en mesure et a le droit de prendre des décisions significatives concernant son apprentissage. Par conséquent, l'école devrait encourager cette curiosité naturelle en intervenant le moins possible dans le processus naturel d'exploration et de découverte de l'enfant. Il faut pour cela fournir à l'enfant un cadre très libre ainsi qu'un environnement riche et stimulant dans lequel l'enseignant intervient, mais à titre de conseiller qui assiste l'élève dans la poursuite d'objectifs qu'il s'est lui-même fixés. Cette pédagogie laisse donc le soin à l'enfant de rechercher et de « découvrir » lui-même dans l'environnement les connaissances nécessaires à la résolution des problèmes qu'il rencontre.

1.1.5 L'École, tout un programme

En 2007, nous en sommes à la troisième génération de programmes d'études en musique. Il y eût d'abord les « programmes-cadres » des années 1970 qui

concrétisaient les recommandations du rapport Parent. Au début des années 1980, les « programmes-habilités » traduisaient les orientations de l'*École québécoise* et du rapport Rioux. Enfin, depuis le début des années 2000, ce sont les « programmes-compétences » qui définissent les orientations de l'éducation musicale en milieu scolaire.

La refonte actuelle des programmes d'études découle d'une volonté de revoir la mission de l'école au regard des bouleversements qui ont marqué la société québécoise depuis le milieu des années 1980. Cette période est caractérisée par de profondes mutations engendrées par des facteurs sociaux, économiques et technologiques : la dénatalité, la transformation de modèles familiaux et de l'autorité parentale, l'évolution et la diversification accélérée des moyens de communication et des nouvelles technologies, l'accroissement des disparités socio-économiques, l'avènement de la pluralité ethnique et culturelle (Québec, 1996). Tout cela s'inscrit sur la trame plus profonde de la globalisation et de son incidence sur le marché du travail, la culture et, l'environnement.

Au début des années 1990, le gouvernement du Québec s'est engagé dans un processus de réforme éducationnelle pour adapter le système d'éducation aux caractéristiques et aux besoins de la nouvelle société. La réflexion collective entourant la révision du curriculum s'est échelonnée sur une dizaine d'années qui ont été jalonnées de plusieurs avis et rapports, dont les principaux sont les suivants :

- *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire : Avis au ministre de l'Éducation* (Conseil supérieur de l'éducation, 1994)
- *Préparer les jeunes au 21^e siècle : Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (Corbo, 1994)
- *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires* (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996)

- *Réaffirmer l'école : Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Prendre le virage du succès* (Inchauspé, 1997)
- *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative* (Québec, 1997)

Les programmes d'études issus de l'énoncé de politique éducative du gouvernement datent du tournant du millénaire. L'ampleur du virage auquel est convié le milieu de l'éducation est sans précédent : la mise en oeuvre d'une approche par compétences, le décroisement disciplinaire, l'adhésion au paradigme de l'apprentissage, la transformation des modalités d'évaluation, la réorganisation par cycles, etc. De plus, la rédaction de ces programmes s'inscrit dans le contexte de la décentralisation des pouvoirs scolaires et de la professionnalisation de l'enseignement. Ainsi, les programmes-compétences donnent à l'enseignant une plus grande responsabilité quant au choix des contenus et des stratégies pédagogiques (Roy, 2002). L'enseignant professionnel est supposé être en mesure de concevoir lui-même des situations d'enseignement-apprentissage qui répondent aux prescriptions ministérielles. Cela se traduit en musique par une documentation substantiellement allégée qui représente environ 13 pages pour le primaire et 20 pages pour le premier cycle du secondaire comparé aux quelques 600 pages des années 1980. Dans les pages qui suivent, nous présentons les éléments caractéristiques de ces programmes.

- **Les savoirs fondamentaux**

Parmi les principaux éléments qui caractérisent cette réforme, notons d'abord le recentrage des programmes d'études sur les savoirs essentiels. Ces savoirs dits « fondamentaux » sont découpés selon cinq domaines d'apprentissage : 1) les langues; 2) la mathématique, la science et la technologie; 3) l'univers social; 4) les arts; 5) le développement personnel. Les arts constituent un moyen pour l'élève de s'ouvrir à d'autres dimensions de la réalité. Ils contribuent au développement de sa sensibilité et de son intelligence ainsi qu'à sa formation culturelle (Inchauspé, 1997).

L'objectif général du domaine des arts est composé de trois compétences complémentaires et interdépendantes : « Apprendre à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne » (Québec, 2001b, p. 190). Ces compétences sont communes aux quatre disciplines du domaine : art dramatique, arts plastiques, danse et musique. Dans le programme de musique, elles s'expriment ainsi : 1) inventer des pièces vocales ou instrumentales; 2) interpréter des pièces musicales; 3) apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades¹⁰. Chaque discipline artistique poursuit les visées du domaine des arts en fonction de ses caractéristiques propres. Toutefois, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inchauspé, 1997) recommande de concentrer l'enseignement obligatoire des arts en musique et en arts plastiques, car ces disciplines sont jugées plus fondamentales.

Par ailleurs, certains apprentissages ont été identifiés comme fondamentaux pour les quatre disciplines. Leur poursuite dans chaque discipline constitue une *base de compétence* facilitant la transition d'une discipline à l'autre en cours de formation, puisqu'il est prévu qu'un élève ait la possibilité d'explorer différentes disciplines artistiques durant sa scolarité :

- Concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des créations ou des interprétations artistiques variées.
- Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles d'autres élèves, ainsi que des éléments d'œuvres d'hommes et de femmes de

¹⁰ Pour une explication plus approfondie des composantes et des indicateurs de ces compétences, le lecteur se référera aux programmes d'études (Québec, 2001b).

différentes origines ou époques, en se référant à des critères variés et en s'exprimant oralement ou par écrit (Québec, 2001b, p. 191; 2004, p. 68).

Enfin, le développement de certaines attitudes, plus spécifiquement associées au travail de création artistique, devrait être favorisé dans chacune des disciplines :

- Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments.
- Ouverture quant aux incidents de parcours, au risque dans ses essais et ses choix, aux propositions de création, aux œuvres et au contexte historique qui se rapporte à chacune d'elles.
- Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique.
- Respect, notamment, des œuvres artistiques, de ses propres réalisations et de celles de ses pairs (Québec, 2001b, p. 373; 2004, p. 68).

Il convient enfin de relever la définition de la musique qui fonde ces nouveaux programmes :

[...] l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques à des fins d'expression, de communication et de création. Elle est à la fois l'expression personnelle d'un état intérieur et la traduction sonore d'une réalité socioculturelle. Elle livre un message structuré selon un système de codes qui laisse l'expression transparaître dans le message. Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, la musique cesserait d'être un art; elle se réduirait alors à un assemblage de sons sans signification (Québec, 2001b, p. 238).

Cette définition constitue un enrichissement par rapport à celle formulée dans les programmes-habilités des années 1980. Moins formaliste, elle met l'accent sur la dimension expressive de la musique et, surtout, sur les liens qu'elle entretient avec le contexte socioculturel qui l'a vu naître.

- **L'approche culturelle**

Le rehaussement du contenu culturel des programmes d'études est une priorité dans le rapport Inchauspé (Inchauspé, 1997, p. 13). Dans la réforme, cela se traduit par une valorisation des domaines « naturellement » porteurs de culture comme les arts et les langues. Ensuite, par la mise en œuvre d'une « approche culturelle » qui met l'élève en contact avec le patrimoine culturel rattaché à chaque domaine de connaissance. Chaque programme d'études explicitera les modalités de concrétisation de cette approche pour son domaine. Pour les arts, l'approche culturelle suppose un enrichissement des activités pédagogiques :

L'art est souvent considéré comme une activité culturelle parce que les productions artistiques sont les manifestations de l'activité créatrice de l'homme. Or, les programmes actuels en art visent essentiellement à faire expérimenter à l'élève cette activité créatrice. Cela ne peut suffire si on veut introduire aussi dans cet enseignement une perspective culturelle plus affirmée. Des éléments d'histoire de l'art et une initiation aux productions significatives passées et actuelles doivent être davantage présents dans les programmes (Inchauspé, 1997, p. 137).

Pour la musique, il s'agit de tenir compte des liens qu'elle entretient avec le contexte socioculturel, mais aussi d'explorer la diversité des pratiques musicales d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

- **Le décloisonnement disciplinaire et l'intégration des savoirs**

Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) rappelle que tout ce qui renvoie à l'interdisciplinarité et à l'intégration partielle des matières a été l'un des aspects les plus déficitaires de la révision des programmes de 1978 à 1981. Les programmes actuels tentent de combler cette lacune en insistant sur le concept d'« intégration des savoirs ». L'intégration des savoirs s'opère essentiellement par l'établissement de liens entre les différentes branches du savoir, le transfert des apprentissages d'une matière à une autre, l'intégration

des nouvelles connaissances aux connaissances antérieures de l'élève. L'intégration des savoirs se justifierait en fonction de son impact positif sur la maîtrise des concepts de base dans un domaine de savoir. Une meilleure structuration des savoirs fondamentaux favoriserait l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment dans la perspective d'une éducation permanente.

L'intégration des savoirs suppose de profonds changements dans la manière d'élaborer les programmes d'études « car elle implique le passage d'une approche mécanique, où l'on détermine chaque élément de façon isolée, à une approche organique, où l'interdépendance des éléments est non seulement recherchée mais valorisée » (Inchauspé, 1997, p. 31). Concrètement, cette orientation s'est traduite par l'allègement des programmes d'études, le regroupement et à la convergence des éléments à l'intérieur de chaque domaine d'apprentissage, une hiérarchisation des contenus d'apprentissages, par l'introduction du concept de « compétence transversale » et par l'aménagement d'une structure devant favoriser l'interdisciplinarité scolaire :

Le Programme de formation vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. Aussi, l'école est-elle conviée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages. Le regroupement des disciplines en cinq grands domaines d'apprentissage – les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel – traduit cette volonté d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre des champs disciplinaires apparentés, ce qui n'exclut nullement l'établissement de relations entre des disciplines appartenant à différents domaines d'apprentissage (Québec, 2001b, p. 5).

Pour ce qui est de la musique, l'abandon d'une perspective strictement disciplinaire, qui prévalait encore dans les « programmes-habiletés » du début

des années 1980, constitue une rupture fondamentale avec la tradition de l'enseignement musical :

Le programme de musique ne peut être considéré isolément, car il fait partie de l'ensemble plus vaste que constitue le Programme de formation de l'école québécoise. Il doit être compris et utilisé selon une approche systémique qui permet d'établir des liens avec l'ensemble des autres éléments de ce programme : les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines (Québec, 2004, p. 443).

Pour le spécialiste en musique, l'application de ces principes pose de réels défis. L'intégration de nouveaux objets aux situations d'enseignement-apprentissage l'oblige en effet à revoir sa conception de l'enseignement musical. Pour plusieurs, cette perspective est difficile à accepter et le décloisonnement apparaît comme une menace à l'intégrité de la discipline. Or, les modèles d'intervention qui pourraient expliciter la manière de réaliser cette intégration des savoirs restent rares dans le champ de l'éducation musicale. Il faudra sans doute attendre encore un certain temps avant que le décloisonnement disciplinaire soit une pratique courante en musique.

- **L'approche par compétence**

Un autre élément caractéristique de la réforme des années 2000 a trait à l'adoption d'une approche par compétence. Une telle approche favoriserait l'apprentissage, le réinvestissement des connaissances et le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne (Conseil supérieur de l'éducation, 2004).

La compétence est un terme polysémique qui recouvre des acceptions diverses et dont le sens reste, encore aujourd'hui, quelque peu nébuleux. Par exemple, Brien (1994) définit la compétence comme : « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont activés lors de la planification et de

l'exécution d'une tâche donnée » (p. 80). Pour Cody (2001), cette définition renvoie au concept de comportement observable : « Une compétence suppose un traitement de l'information qui repose sur l'existence d'une base de connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être appropriés) et dont la manifestation externe est, dans ce cas, un comportement observable » (p. 36). Pour sa part, Lasnier (2000) définit la compétence comme : « un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (p. 32). Pour le ministère de l'Éducation (Québec, 2001b), la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (p. 4). Ces ressources peuvent être *internes* ou *externes*. Par ressources internes, on entend les connaissances et expériences antérieures, les conceptions, représentations et croyances, les valeurs, attitudes et habitus, les aptitudes et intérêts, etc. Par ressources externes, on entend les pairs, l'enseignant, des experts, la famille, la communauté, etc. (M.-F. Legendre, 2005).

Le développement des compétences est un processus complexe qui repose sur de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation. Tout d'abord, le développement des compétences s'appuie sur des situations d'apprentissage complexes qui impliquent la sélection, la mobilisation et la combinaison de plusieurs ressources. Ces situations d'apprentissage sont également inscrites dans un contexte culturel et disciplinaire qui les balise et qui les rend significatives. Les situations d'apprentissage restent *ouvertes*, c'est-à-dire qu'elles doivent laisser un espace pour l'interprétation et l'imprévisible. Enfin, les démarches pédagogiques doivent porter sur le développement des processus mentaux engagés dans la démarche d'apprentissage en amenant les

élèves à affronter des obstacles, à évaluer leurs limites, à s'approprier de nouvelles ressources et à réfléchir sur leurs actions (M.-F. Legendre, 2005).

En ce qui a trait aux programmes de musique, l'approche par compétence se manifeste par une simplification de la structure des programmes d'études. Par exemple, les programmes actuels structurent la discipline musique selon les trois compétences musicales Inventer, Interpréter, Apprécier (Québec, 2004), ce qui contraste fortement avec les deux champs d'apprentissage et les six modules qui composaient le programme d'étude du secondaire des années 1980 (Québec, 1981b, p. 13). Mais une approche par compétence suppose également une transformation des manières d'enseigner et d'apprendre la musique. Or, les travaux sur cette question sont peu nombreux dans le champ de l'éducation musicale, ce qui prive l'enseignant de musique de repères stratégiques sûrs pour la mettre en oeuvre.

- **Les éléments du programme**

Les nouveaux programmes d'études présentent une architecture à plusieurs paliers dont doit tenir compte le spécialiste en musique lorsqu'il planifie une situation d'enseignement-apprentissage. D'abord, nous retrouvons les *compétences disciplinaires* qui s'inscrivent dans les domaines d'apprentissage. Par exemple, en musique, ces compétences participent à l'objectif général du domaine des arts. Ensuite, les *compétences transversales* constituent un ensemble de compétences génériques considérées comme essentielles pour agir efficacement dans une diversité de situation de la vie courante. Elles se développent à travers l'ensemble des activités réalisées à

l'école¹¹. Enfin, les *Domaines généraux de formation*¹² représentent un ensemble de thématiques sociales auxquelles sont confrontés quotidiennement les élèves et dans lesquelles doivent s'ancrer les activités pédagogiques. Leur désignation reflète les attentes sociales et les priorités éducatives qui font actuellement consensus (Québec, 2001b). Cette structure met en œuvre les approches intra, inter et transdisciplinaire de l'organisation curriculaire :

- 1) intradisciplinaire, car chaque programme se fonde sur [trois] compétences « complémentaires » et « interdépendantes »;
- 2) interdisciplinaire, car chaque programme participe à la réalisation de l'objectif général du domaine des arts, réalisation qui suppose des caractéristiques et des apprentissages communs au domaine;
- 3) transdisciplinaire, car chaque programme propose des tâches intégratrices qui permettent d'activer au moins deux compétences disciplinaires, tout en prenant en considération au moins une compétence transversale et un axe de développement lié aux domaines [généraux de formation] (Roy, 2002, p. 174).

¹¹ Ces compétences sont au nombre de 9 : exploiter de l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice; se donner des méthodes de travail efficace; exploiter les technologies de l'information et de la communication; structurer son identité; coopérer; communiquer de façon appropriée. Selon le ministère de l'Éducation : « Elles sont dites transversales en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école. [...] elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal. [...] Elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres et toute situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois » (Québec, 2001b, p. 12-42).

¹² Ces domaines généraux de formation sont au nombre de 5 : vivre-ensemble et citoyenneté; santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias. La prise en compte des domaines généraux de formation a pour but : « d'amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne et de lui offrir l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de se construire une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données. Ils permettent à l'élève de relier entre eux les divers domaines de connaissances et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel (Québec, 2001b, p. 7).

La planification de situations d'enseignement-apprentissage en musique se présente maintenant comme une démarche complexe qui dépasse le seul développement des compétences musicales liées à la création, l'interprétation et l'appréciation. Le développement des compétences transversales suppose l'intégration de démarches pédagogiques spécifiques visant le développement intellectuel, méthodologique, personnel et social ou communicationnel de l'élève. De plus, l'ancrage des activités pédagogiques dans les domaines généraux de formation implique la prise en compte de formules pédagogiques qui rendent compte des fonctions esthétiques, sociales, culturelles, économiques, politiques, environnementales, etc., de la musique¹³.

- **Le paradigme de l'apprentissage**

Alors que la réforme Parent avait fait le pari de la démocratisation quantitative en donnant accès à l'éducation au plus grand nombre, la nouvelle réforme s'attaque à la démocratisation qualitative en visant la réussite du plus grand nombre. Selon les réformateurs, l'atteinte de cette cible nécessitait une rupture paradigmatique dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

Essentiellement, il s'agit de passer du *paradigme de l'enseignement*, assimilé à une pédagogie de type encyclopédique traditionnelle, au *paradigme de l'apprentissage*, mettant à l'œuvre des théories de l'apprentissage cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste. L'élève est perçu comme le principal agent de ses apprentissages. Par conséquent, il doit développer un haut degré d'autonomie dans la planification, la réalisation et la régulation de ses démarches d'apprentissage. L'enseignant, qui comprend les mécanismes

¹³ Pour bien comprendre la nature de ce dynamisme, nous invitons le lecteur à lire la section « Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation » du *Programme de formation de l'école québécoise* pour le secondaire (Québec, 2004, p. 67-68).

cognitifs et affectifs impliqués dans l'acte d'apprendre, organise des activités significatives pour l'élève et l'accompagne dans le développement de ses stratégies d'apprentissage. Pour Tardif (1999a), le paradigme de l'apprentissage est indissociable d'une approche par compétence. Il est essentiel, en effet, de mettre l'accent sur la construction de connaissances viables et transférables. Cela n'est possible que par la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage dynamiques et interactives qui permettent aux élèves d'apprendre à maîtriser la complexité inhérente aux situations de la vie quotidienne.

Pour le spécialiste en musique, le paradigme de l'apprentissage implique la connaissance des mécanismes par lesquels l'élève traite l'information musicale et développe des compétences. Depuis quelques années, les recherches en sciences cognitives nous renseignent sur ces aspects longtemps négligés de l'apprentissage musical. Nous voyons également de plus en plus de recherches qui tentent de défricher le secteur des stratégies associées à ces nouvelles conceptions de la relation enseignement-apprentissage : apprentissage coopératif, métacognition, styles d'apprentissage, estime de soi, portfolios, cartes mentales, etc. Toutefois, ces données n'ont pas encore pénétré de manière significative les manuels de didactique générale de la musique qui restent fortement empreints des approches usuelles.

- **L'approche orientante**

Le concept d'« école orientante » est apparu avec la réforme au moment où l'on prenait conscience du contexte général lié à l'évolution du « marché de l'emploi » et à la diversification des voies de formation à l'intérieur du système d'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle des élèves est apparue d'autant plus nécessaire à la lumière des constats liés aux difficultés d'insertion socioprofessionnelle que vivent une grande partie des jeunes.

Les services d'orientations s'inscrivent dans la mission de qualification de l'école québécoise. Ils ont été intégrés de façon transversale dans l'ensemble des activités scolaires depuis le domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*. L'école dispose d'une certaine latitude pour organiser des activités d'information et d'orientation ainsi que pour mettre en place des services d'accompagnement adaptés aux besoins des élèves. L'école doit également veiller à stimuler la collaboration entre les conseillers d'orientation et les enseignants ainsi qu'à mettre en place des partenariats entre l'école, la famille et la communauté (Services complémentaires et de l'adaptation scolaire, 2000).

Si l'approche orientante a pour but de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves, elle ne peut le faire qu'en répondant aux préoccupations qui sont associées à cette problématique :

- Accroître la réussite éducative de tous ainsi que la qualification;
- Susciter l'intérêt et la motivation aux études;
- Stimuler la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes dans une perspective de développement de l'identité;
- Favoriser l'émergence d'un projet de cheminement scolaire et de carrière chez les élèves;
- Assurer un continuum entre le primaire et le secondaire (cheminement progressif et continu);
- Établir des liens de partenariat entre l'école, la famille et la communauté (Morin, 2003).

Les classes de musique devraient intégrer de telles préoccupations dès le début de la scolarisation de l'enfant afin de contribuer à la formation de l'identité professionnelle des jeunes et à la prise de décision. Le domaine professionnel de la musique ne limite pas aux carrières de compositeur et de

soliste. Bien au contraire il englobe le large éventail des métiers et des professions qui requièrent des compétences musicales. Cette dimension est actuellement occultée du discours sur l'éducation musicale, mais offre, à notre avis, de belles perspectives pour les élèves.

Ce rapide survol de programmes d'études nous a permis de voir comment la conception de l'éducation musicale scolaire a évolué au Québec depuis une quarantaine d'années. Nous avons vu les points de rupture progressifs, mais irréversibles avec la tradition et les pratiques usuelles de la pédagogie musicale. Visiblement, l'éducation musicale scolaire n'est plus envisagée comme un simple enseignement de la musique. Pour le spécialiste en musique cependant, les changements décrétés entrent souvent en conflit avec les convictions qu'il s'est forgées tout au long de ses formations de musicien et d'enseignant. C'est peut-être ce qui explique que les pratiques en milieu scolaire n'aient pas toujours suivi les prescriptions ministérielles en matière d'éducation musicale. Le tableau 1.1 expose de manière schématique l'évolution des conceptions de l'éducation musicale scolaire dans les programmes d'études ministériels.

Ce tableau montre l'enrichissement progressif des attentes à l'égard de l'éducation musicale sur les plans musical, éducationnel et pédagogique depuis les programmes-cadres des années 1970 jusqu'aux programmes par compétences des années 2000. Nous restons stupéfait devant la quantité phénoménale de concepts, d'approches et de préoccupations que le spécialiste en musique doit maintenant s'approprier et transformer en stratégies d'enseignement-apprentissage significatives pour les élèves. Une formation initiale arrimée à ces nouvelles perspectives éducationnelles et pédagogiques semble incontournable pour qu'il puisse acquérir des schèmes théoriques et stratégiques appropriés aux contextes dans lequel il sera appelé à intervenir.

Tableau 1.1
L'évolution des conceptions de l'éducation musicale scolaire
à travers les programmes d'études québécois

Programmes-cadres	Programmes-habiletés	Programmes-compétences
Approche disciplinaire	Approche intradisciplinaire	Approche intra, inter et transdisciplinaire
Fondés sur la transmission d'un héritage	Fondés sur la curiosité naturelle de l'enfant	Fondés sur le besoin d'expression et de communication de l'enfant
Accent sur l'interprétation	Accent sur la création	Équilibre entre invention, interprétation et appréciation
Centrés sur le contenu à faire acquérir	Centrés sur le vécu et les intérêts des enfants	Centrés sur les thématiques sociales contemporaines
La musique est constituée de notes	La musique est une organisation sonore	La musique est la traduction sonore d'un état intérieur et d'une réalité socioculturelle
Accent sur la musique tonale européenne	Accent sur la musique savante contemporaine	Accent sur la diversité des pratiques musicales
Orientés vers l'acquisition d'un modèle de musicalité : l'enfant reproduit les schèmes musicaux prescrits	Orientés vers le développement de l'imaginaire musical : l'enfant crée ses propres musiques et ses propres formes	Orienté vers le développement de l'identité : enfant enrichit sa représentation du monde à travers ses expériences musicales
Planifiés au regard du résultat à atteindre	Planifiés au regard d'une démarche artistique à intégrer	Planifiés au regard de compétences à développer
Caractérisés par l'enseignant qui contrôle	Caractérisés par l'enfant qui explore	Caractérisés par l'enfant qui construit son savoir

1.2 L'organisation de l'éducation musicale scolaire

Pour plusieurs personnes, l'éducation musicale se résume à un créneau dans l'horaire scolaire. S'il est vrai que les classes régulières de musique constituent l'élément fondamental d'un projet d'éducation musicale scolaire, il faut néanmoins considérer l'organisation d'un tel projet selon une perspective plus large. Cette section a pour but de montrer différentes facettes de l'organisation scolaire de la musique, facettes que nous envisagerons comme autant de dimensions complémentaires d'une approche globale de l'éducation musicale en milieu scolaire.

1.2.1 Les niches de l'éducation musicale scolaire

C'est essentiellement le *projet éducatif de l'école* qui détermine le statut de la musique dans une école. Selon le ministère de l'Éducation, « le projet éducatif est une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des enseignants, des élèves et de la direction, entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action » (Québec, 1979). Régi par la Loi 124 de décembre 2002, le projet éducatif doit concourir à la mission du système scolaire. Il doit également contenir les orientations propres à l'école, des objectifs pour améliorer la réussite des élèves et un plan d'action pour concrétiser ces intentions. Le projet éducatif d'une école vise donc à préciser les modalités d'application, d'adaptation et d'enrichissement du cadre national établi par le ministre de l'Éducation (Centrale des syndicats du Québec, 2003, p. 8). Lorsqu'un milieu choisit d'inclure la musique à son projet éducatif, l'intégration peut se réaliser selon différentes modalités administratives qui peuvent être considérées comme autant de *niches* pour l'éducation musicale, une analogie que nous empruntons au domaine de l'écologie éducationnelle (Rocque, 1999). Chaque niche confère en effet à la musique un statut particulier qui détermine en quelque sorte son rôle et sa place parmi les autres composantes du milieu scolaire, ainsi que les règles de son aménagement pédagogique. L'ensemble de ces niches montre la très

grande flexibilité qu'offre le milieu scolaire pour l'intégration de l'éducation musicale :

- *Les activités scolaires.* Cette catégorie désigne les matières régies par le régime pédagogique, lesquelles sont inscrites dans les programmes d'études et participent à la sanction des études (R. Legendre, 2005). Dans les programmes d'études actuels (Québec, 2001b, 2004), la musique est considérée comme une discipline, autrement dit une « matière d'étude¹⁴ » (Tafari, 2004). Il est bon de se rappeler que, techniquement, on s'attend à ce qu'une matière d'étude inscrite au curriculum contribue au projet éducatif global d'un pays, d'une nation. Le projet éducatif de la société québécoise est défini dans le document *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative* (Québec, 1997).

Selon la version du 29 mars 2006 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (Québec, 2006), la musique fait partie des matières à option depuis la première année du primaire jusqu'à la cinquième année du secondaire. La liste des matières à option est dressée par le ministre de l'Éducation qui établit pour chacune un programme d'études (Québec, 2005b).

Au primaire, chaque école est tenue de choisir deux disciplines parmi les quatre disciplines artistiques reconnues (art dramatique, arts plastiques, danse et musique) l'une en continuité et l'autre pouvant varier d'un cycle à l'autre. Le temps alloué pour l'enseignement est déterminé par l'école. Une étude (Québec, 1993) révélait que, dans près de 80 pour cent des écoles primaires

¹⁴ « Subject matter » dans la documentation anglophone.

échantillonnées, moins de soixante minutes par semaine sont accordées à l'enseignement de la musique.

Au secondaire, l'élève doit prendre part à une activité artistique (art dramatique, arts plastiques, danse ou musique) jusqu'à la cinquième année du secondaire. La répartition du temps alloué aux arts se fait comme suit : en première et en deuxième secondaire quatre unités par année dans une discipline artistique, tandis que pour les troisième, quatrième et cinquième secondaire, deux unités par année sont requises¹⁵. À partir du premier mai 2010, la sanction des études secondaires sera attribuée à l'élève qui aura réussi les 2 unités d'arts de la quatrième secondaire.

Ces statuts garantissent à la musique la possibilité de figurer dans la grille-matière des écoles du Québec. Le cas échéant, l'enseignement de la musique est cependant assujéti aux prescriptions explicitées dans les programmes d'études approuvés par le ministre de l'Éducation. Conformément à l'article 222 de la *Loi sur l'instruction publique* (Québec, 2005b), c'est à la commission scolaire de mettre en place des mesures pour s'assurer de l'application du régime pédagogique et des programmes d'études en vigueur.

Par ailleurs, dans le système d'éducation québécois, la musique est considérée comme une spécialité, c'est-à-dire une matière d'étude dont l'enseignement requiert une formation disciplinaire spécifique afin d'assurer aux enfants les meilleures conditions d'apprentissage. C'est à la suite de la commission Parent que furent introduites les premières spécialités. Parmi les arts, c'est la

¹⁵ Une unité correspond à vingt cinq heures d'enseignement annuel. Un élève inscrit en musique aux niveaux 1, 2, 3, 4 et 5 du secondaire est en droit de recevoir un minimum de 350 heures d'enseignement musical.

musique qui fut la première matière confiée à des spécialistes, au milieu des années 1960 (Conseil supérieur de l'éducation, 1988a).

- *Les activités parascolaires.* Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1988b), l'activité parascolaire désigne : « toute activité, organisée à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire scolaire, non inscrite au curriculum proprement dit, en général facultative, qui se déroule dans l'école ou qui part de l'école, et qui poursuit des objectifs d'ordre éducatif » (p. 3). Les activités parascolaires répondent à des besoins de formation que l'enseignement régulier ne saurait satisfaire à lui seul. Généralement, la nature des activités musicales parascolaires dépend des orientations du projet éducatif de l'école. C'est pourquoi les activités offertes, les buts et les objectifs poursuivis de même que les ressources financières allouées varient d'un milieu à l'autre (Conseil supérieur de l'éducation, 1988b). Elles peuvent prendre la forme de leçons particulières, d'ensemble vocaux ou instrumentaux, d'ateliers ou de projets divers. Elles sont dispensées par des intervenants dont les niveaux d'expertise musicale et pédagogique peuvent varier. De même, les niveaux de formation visés peuvent varier de l'initiation jusqu'au perfectionnement pré-professionnel. Plummeridge (2000) souligne l'importance d'envisager ces activités comme partie intégrante du programme de musique global de l'école. Ainsi, une attention particulière devrait être accordée à la cohérence entre les activités musicales régulières, prévues au curriculum, et les activités parascolaires. Idéalement, les activités parascolaires devraient être coordonnées par les spécialistes en musique (Québec, 1969).
- *Les projets particuliers.* Certaines écoles ont adopté des programmes d'études locaux pour lesquels le temps et les ressources consacrées à la musique sont importants. Ces écoles dites « à vocation musicale » ou à « concentration musicale » ont négocié des protocoles d'ententes avec des conservatoires et

des universités pour assurer la reconnaissance des études ainsi complétées (Conseil supérieur de l'éducation, 1988a). Ces projets particuliers s'adressent à un groupe limité d'élèves, sélectionnés habituellement selon des critères de performance académique. Ce type d'aménagement requiert une dérogation ministérielle. Si ces projets permettent de répondre à des besoins éducatifs particuliers et à la diversification des cheminements, ils remettent cependant en question le principe d'égalité des chances en drainant des ressources supplémentaires au détriment des autres élèves et en retirant des classes régulières les élèves les plus performants (Centrale des syndicats du Québec, 2003).

- *Les projets spéciaux et les visites éducatives.* L'expérience directe du concert ou du spectacle musical, la participation à un atelier de création musicale dispensé par un artiste professionnel, la visite d'un groupe de musiciens à l'école sont autant d'occasion d'enrichir l'expérience musicale des élèves. Certains projets ou événements musicaux peuvent être réalisés en collaboration avec des organismes locaux ou grâce à des programmes incitatifs tels que le programme *La culture à l'école*. Ce programme est une initiative conjointe du ministère de la Culture et des Communications et du ministère de l'Éducation. Il « encourage la réalisation de projets à caractère culturel par les équipes d'enseignantes et d'enseignants, avec le concours de ressources professionnelles du milieu culturel - personnes-ressources et organismes -, dans l'esprit de la réforme de l'éducation et de l'ouverture de l'école sur le monde » (Québec, 2005a)
- *Les autres matières scolaire.* Les activités d'enseignement régulier, notamment aux ordres préscolaires et primaires intègrent couramment des activités musicales : chansons, danses folkloriques, écoute musicale, projets pédagogiques intégrant une dimension musicale, etc. Au secondaire, des

recoupements avec la musique sont possibles dans la plupart des disciplines. Même si ces expériences musicales sont peu approfondies et de courte durée, elles n'en constituent pas moins une forme d'éducation musicale. Dans certains milieux, c'est la seule occasion pour les élèves d'interagir avec la musique dans un cadre formel.

- *L'animation musicale de l'école.* Enfin, il convient de souligner que la musique imprègne le quotidien de l'école et la plupart des événements spéciaux. Les types de musique diffusés de même que l'attitude des intervenants influencent le rapport à la musique des élèves et contribue d'une certaine manière à leur éducation musicale.

Ce rapide survol des niches de l'éducation musicale scolaire nous montre que le milieu scolaire québécois offre de multiples modalités d'intégration de la musique. Selon l'intérêt d'un milieu pour la musique, le projet éducatif pourra favoriser une niche ou plusieurs niches.

Comme nous le mentionnons précédemment, ces niches doivent être considérées comme les dimensions complémentaires d'une éducation musicale scolaire globale. Nous pouvons très bien imaginer un plan global d'éducation musicale qui intégrerait ces différentes niches, chacune contribuant de manière spécifique et selon des modes particuliers d'interaction avec la musique au développement musical de l'élève. Cette idée de diversification des approches est d'ailleurs défendue depuis longtemps par Leonhard et House (1972) qui y voyaient une manière de répondre à l'hétérogénéité des besoins éducationnels des élèves :

« Students vary widely in intelligence, personality, and musical aptitude; furthermore, their individual backgrounds of musical experience are unique and tend to grow more divergent with maturity. These facts demand great flexibility in the music program. The objectives of music education, fortunately, may be attained by different paths. For instance, one person may achieve broad musical taste by the simple expedient of listening and

comparing styles; another requires active performance of many works over a period of years.

As a matter of fact, a rigid program wherein all students are exposed to the same factors inevitably produces a wide' variation in experiences. This is due to the different perceptions of students and their varying power to react. A flexible program, catering to these differences, should actually produce more consistent outcomes » (p. 234).

Une conception aussi large de l'éducation musicale scolaire suppose une articulation cohérente des interventions éducatives. La conception et la coordination d'un plan global d'éducation musicale revient, selon nous, au spécialiste en musique. Ce dernier devrait cependant posséder une connaissance globale des possibilités théoriques et stratégiques de l'éducation musicale scolaire afin d'effectuer des choix curriculaires appropriés au regard des spécificités de son milieu d'intervention, notamment en ce qui a trait aux orientations du projet éducatif de l'école, qui peuvent aussi inclure des valeurs telles que la préservation de l'environnement, l'ouverture à la diversité culturelle, la paix dans le monde, etc.

1.2.2 Les profils de formation

En matière d'éducation musicale, la première responsabilité de l'État est de dispenser une formation générale¹⁶ susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves pour la musique et de leur fournir des repères culturels de base. En second lieu, l'État doit veiller aux besoins de formation de certains élèves présentant un potentiel ou un intérêt particulier pour la musique. Dans cette seconde optique, il permet l'aménagement de programmes d'études spécialisés, axés sur le développement et l'approfondissement de compétences musicales spécifiques. Ces programmes se rencontrent surtout dans les *projets particuliers* faisant l'objet de dérogations ministérielles. Certaines écoles

¹⁶ Dans la documentation anglophone, ce profil est appelé « general music » ou « comprehensive music ».

dont les concentrations musicales sont performantes adoptent officieusement une telle approche. Le Conseil supérieur de l'éducation (1988a), souligne à juste titre que l'enseignement musical se conçoit différemment selon qu'il vise une formation générale de base ou une formation spécialisée.

Le profil général de formation musicale correspond aux visées des programmes d'études ministériels (Québec, 2001b, 2004). Ces programmes ont pour but de « développer la sensibilité musicale de tous, en tenant compte des aptitudes de chacun, pour l'enrichissement de la vie personnelle et pour favoriser la vie culturelle active de la société » (Québec, 1981b, p. 7). Une analyse de la documentation¹⁷ nous a permis de dégager les principales caractéristiques de ce profil :

- 1) Il s'adresse à tous les élèves peu importe leurs aptitudes ou leurs préalables musicaux;
- 2) Il offre un agencement diversifié et équilibré d'activités en vue d'une appréhension globale de la discipline : interprétation, création, improvisation, appréciation, etc.;
- 3) Il doit familiariser l'élève à un large éventail de musiques : populaires, savantes, occidentales, extra-occidentales, anciennes, récentes, actuelles, etc.;
- 4) Les musiques employées doivent présenter de fortes qualités expressives, afin d'aiguiser la sensibilité musicale des élèves et d'améliorer leur capacité d'éprouver le plaisir musical;

¹⁷ Pour dégager les caractéristiques des programmes de formation musicale généraux et spécialisés, nous avons fait l'anasynthèse des auteurs suivants : Allyson, 1992; Anderson-Nickel, 1997; Broudy, 1966; P. S. Campbell, 1991; Colwell, 1987; Durrant et Welch, 1995; Fletcher, 1987; Hoffer, 1993; Kuehmann, 1987; Leonhard et House, 1972; Pitts, 2000; Plummeridge, 1991, 1996; Reese, 1999; Reimer, 1989a, 1989b, 1991a, 1991b; J. Ross, 1995; Swanson, 1981; Swanwick, 1988b; Tafuri, 2004; Walker, 1984 .

- 5) Il s'inscrit dans la perspective du développement intégral de la personne.

Le profil spécialisé de formation musicale s'actualise surtout dans les *activités parascolaires* ou dans les *projets particuliers*. Il fait alors l'objet de programmes d'études locaux. Une analyse de la documentation nous a permis d'en dégager les principales caractéristiques :

- 1) Il s'adresse aux élèves manifestant un intérêt, des aptitudes ou des préalables notables pour la musique;
- 2) Il vise le développement optimal d'un nombre limité de compétences musicales, habituellement celles liées l'interprétation instrumentale;
- 3) Il se concentre sur un nombre limité de types ou de genres musicaux;
- 4) La représentation musicale (concert) constitue le principal moteur des activités d'apprentissage;
- 5) L'émulation entre les élèves, entre les écoles ou entre les régions est encouragée;
- 6) Il peut déboucher sur la filière pré-professionnelle.

Nous pourrions également ajouter un troisième profil de formation s'adressant aux élèves présentant des difficultés particulières (comportement, apprentissage, handicap, etc.). Il existe d'ailleurs, surtout dans la documentation anglophone, un courant de recherches vigoureux qui s'intéresse aux stratégies d'enseignement-apprentissage pour ces enfants. Ces recherches sont habituellement rassemblées sous la rubrique *Children with special needs* et chevauchent quelquefois les domaines de l'éducation musicale et de la musicothérapie.

Le spécialiste en musique devrait être en mesure d'opérer les distinctions entre ces différents profils afin de ne pas confondre leurs visées respectives. Par exemple, au secondaire, il est assez courant de trouver des cours de musique dispensés comme s'il s'agissait de programmes spécialisés, alors que le programme d'études du ministère de l'Éducation est résolument généraliste. Nous sommes d'avis que la formation initiale du spécialiste en musique devrait le préparer pour répondre adéquatement aux multiples exigences du milieu scolaire en matière de profils de formation. N'oublions pas que dans la plupart des milieux scolaires, le spécialiste en musique est la personne-ressource en matière d'éducation musicale. À ce titre, il devrait posséder une connaissance étendue des possibilités pédagogiques de l'éducation musicale. Cette connaissance lui permettra de mieux cibler ses interventions et de proposer des solutions adaptées au milieu particulier dans lequel il oeuvre.

1.2.3 La progression dans le système d'éducation

En 1969, le rapport Rioux avait reconnu la distinction entre le profil général et le profil spécialisé. Il recommandait alors la mise en place de structures éducationnelles diversifiées dans l'ensemble du réseau scolaire afin de pourvoir aux différents besoins éducationnels des élèves. Le plan global qu'il proposait alors débutait par une éducation musicale accessible à tous dès les premiers niveaux du système scolaire et se concluait aux niveaux supérieurs par un enseignement professionnel de qualité pour les étudiants possédant des aptitudes musicales marquées ("Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement des arts dans la province de Québec," 2005). Les recommandations 452 à 458 de ce rapport ont façonné la structure du système d'éducation musicale québécois tel qu'on le connaît aujourd'hui (Rioux, 1969a, p. 261-262) :

452 La maternelle constitue l'élément de **transition entre le milieu familial et l'école**. Elle prolonge, en système organisé, le développement sensoriel et perceptuel, par un emprunt important aux techniques artistiques, principalement celles qui se réfèrent à l'éveil des sens auditif, rythmique et

visuel; elle constitue le stade d'initiation à l'expression, aux divers langages de la communication globale et à la vie en collectivité.

453 **L'élémentaire** constitue le tronc commun de tout le système. Tous les enfants reçoivent une **formation de base** dans les domaines fondamentaux de la connaissance et de l'expression. C'est le stade d'une formation de base dans quatre champs majeurs de l'activité artistique : la rythmique, les activités plastiques, le jeu dramatique et la musique.

454 **Le secondaire** s'amorce dans un tronc commun et devient peu à peu **le lieu des premières options**. À partir d'une expérience vécue des domaines fondamentaux de la connaissance, l'adolescent peut opter pour un type d'activité mais sans se détacher des matières de base.

455 **Le collégial prolonge l'éducation artistique de base et constitue en même temps le moment des orientations véritables vers les disciplines artistiques d'application professionnelle**. L'enseignement artistique professionnel est soit terminal, soit préparatoire à des études supérieures.

456 **Au supérieur**, se situent les diverses branches ou disciplines plus ou moins spécialisées de la **pratique professionnelle des arts**. L'éducation artistique, accessible à tous, est prolongée à l'université par un ensemble de manifestations artistiques plutôt que par un enseignement formel.

457 **L'aboutissement ultime du système réside dans la recherche**, constituée par un ensemble composite de branches de perfectionnement dans des diverses disciplines, de spécialisations et de regroupements en synthèses interdisciplinaires

458 L'éducation artistique est donc un processus qui s'inscrit comme un aspect fondamental dès le début de la formation, et qui se prolonge selon diverses formes jusqu'au niveau supérieur.

Le spécialiste en musique devrait pouvoir situer ses interventions éducatives dans un plan d'ensemble similaire. En tant que professionnel de l'enseignement, il est de sa responsabilité de concevoir des plans de formation qui vont dans le sens d'une progression vers un état supérieur de maîtrise ou de compréhension musicale.

1.2.4 Les agents de l'éducation musicale scolaire

Si le Québec reconnaît la nécessité de confier l'enseignement de la musique à des spécialistes dûment formés à cet effet, d'autres personnes présentes dans le milieu scolaire peuvent être considérées comme des agents d'éducation musicale. Leurs interventions ne figurent pas toujours dans un cadre formel d'enseignement-apprentissage. Néanmoins, ils peuvent contribuer de manière significative à l'éducation musicale des élèves. Voici une liste qui identifie les principaux agents de l'éducation musicale scolaire :

- *Les spécialistes en musique.* Les spécialistes de musique sont des enseignants qualifiés légalement pour enseigner la musique aux niveaux primaire et secondaire.
- *Les enseignants titulaires ou spécialisés.* Au primaire, les titulaires ont la responsabilité d'un groupe-classe pour lequel ils assurent l'enseignement d'un ensemble de disciplines (français, histoire, mathématique, etc.). Dans leur formation initiale, ils peuvent recevoir une initiation à l'enseignement musical. Bien que leurs compétences soient théoriquement moindres que celles du spécialiste de musique, plusieurs activités musicales peuvent être réalisées par les titulaires. Idéalement, les interventions des titulaires devraient être coordonnées avec celles du spécialiste en musique. Dans les écoles où il n'y a pas de spécialiste, le titulaire porte seul la responsabilité de l'éducation musicale des élèves. Au secondaire, les enseignants spécialistes d'une discipline, comme la physique ou l'anglais, peuvent quelques fois opérer des liens entre leur discipline et la musique, par exemple en ce qui a trait aux lois de la physique acoustique appliquée à la construction d'instruments de musique ou à l'analyse de paroles de chansons de langue anglaise.

- *Les musiciens professionnels*¹⁸. Les musiciens professionnels sans qualification légale d'enseigner peuvent intervenir en milieu scolaire, notamment dans le cadre des activités parascolaires et des projets spéciaux. Ces musiciens accomplis constituent des modèles d'excellence et de référence pour les élèves. Leurs interventions complètent celles du spécialiste en musique (J. Ross, 1995).
- *Les élèves*. Les interactions sociales entre les élèves influencent leur rapport à la musique de façon peut-être plus décisive que les activités musicales organisées par l'école. Tel élève apprend la musique en leçons particulières, tel autre a formé un groupe de musique rock qui se produit en spectacle, tel autre est fanatique d'une chanteuse à la mode, tel autre compose des chansons grâce à studio d'enregistrement personnel, etc.
- *Les autres intervenants*. D'autres personnes impliquées dans le milieu scolaire (parents, bénévoles, employés de soutien) peuvent avoir une influence sur le développement musical des élèves. Une simple discussion, un mot d'encouragement, un moment d'écoute ou le partage d'une référence musicale constituent autant d'actes éducatifs qui modulent les valeurs, attitudes et les connaissances relatives à la musique.

Chacun de ces agents de l'éducation musicale scolaire possède des savoirs qu'il faut reconnaître et dont il conviendrait de tirer parti pour le plus grand bénéfice des élèves. Le spécialiste en musique devrait être capable d'envisager des plans d'actions concertées ou des situations d'enseignement-apprentissage faisant appel à différents agents de l'éducation musicale (Swanson, 1981; Williams, 1987). À cet effet, il

¹⁸ Dans la documentation anglophone, on utilise également l'expression « artist in residence » alors que dans la documentation française on emploie souvent « musicien intervenant ».

devrait montrer suffisamment de flexibilité dans son rapport à l'éducation musicale pour envisager des modes d'interventions collaboratifs. C'est entre autres durant sa formation initiale qu'il pourrait se familiariser avec de telles approches.

1.2.5 L'offre à travers le réseau scolaire

Pour Charles Plummeridge (1996), la meilleure façon d'assurer une qualité minimale en matière d'éducation musicale est d'instaurer des programmes d'études nationaux dont l'application sera confiée à des spécialistes de l'enseignement musical. Au Québec, c'est l'approche qui est privilégiée depuis la réforme Parent. Néanmoins, nous savons que l'offre en matière d'éducation musicale varie beaucoup d'une école à l'autre. Nous présentons ici trois facteurs qui peuvent expliquer, en partie, cette variabilité de l'offre en matière d'éducation musicale :

- *L'intérêt du milieu.* C'est principalement le projet éducatif de l'école qui détermine l'offre en matière d'éducation musicale : ressources humaines, matérielles, financières, etc. Dans le contexte actuel de décentralisation des pouvoirs scolaires, ce sont les milieux les plus favorables à la musique qui l'intègrent à leur projet éducatif. Comme nous le mentionnions en introduction, la musique est maintenant en concurrence avec les lobbies très puissants de l'anglais, de l'informatique et de l'éducation physique. En 1993, dernières données disponibles, 44 pour cent des écoles publiques québécoises n'offraient pas d'éducation musicale (Québec, 1993).
- *Les compétences de l'enseignant.* Les compétences et le leadership du spécialiste en musique influencent grandement la valeur et le dynamisme de l'éducation musicale d'une école. Nonobstant le manque de ressources, l'enseignant doit être capable de créer un enthousiasme pour la musique auprès des élèves, des collègues, de la direction et des parents. Ne l'oublions pas, la musique demeure une matière à option. C'est pourquoi le spécialiste en

musique doit faire preuve d'un certain *intrapreneurship* pour assurer la pérennité de la musique dans son milieu. C'est une lourde responsabilité, car l'expérience nous montre que la fermeture d'un programme de musique est habituellement permanente.

- *L'évaluation de l'enseignement.* Contrairement à d'autres matières, comme la géographie ou les mathématiques, la musique ne fait pas encore l'objet d'une évaluation nationale systématique. Malgré le mandat des commissions scolaires pour ce qui est de l'application des programmes d'études et du régime pédagogique, les spécialistes en musique sont souvent laissés à eux-mêmes. Une étude (Québec, 1993) montre d'ailleurs que seulement 3 pour cent d'entre eux réussissent à couvrir l'ensemble du programme de musique du primaire. Les dimensions liées au « réagir » et à la « création » sont peu considérées, malgré le fait qu'elles constituent des éléments centraux du programme d'études. Sans une quelconque forme de régulation des contenus enseignés, il est difficile d'assurer l'homogénéité d'une formation de base.

À travers le réseau scolaire, il existe donc une disparité de l'offre en matière d'éducation musicale. Certaines écoles n'offrent aucune activité musicale formelle, tandis que d'autres proposent des concentrations musicales de très haut niveau. Entre ces deux pôles se profile le continuum de situations possibles. Si plusieurs facteurs peuvent expliquer cette disparité, le spécialiste en musique a une responsabilité indéniable en ce qui a trait à la qualité et au développement d'un programme de musique. Nous pensons, à cet effet, que la formation initiale de ces enseignants joue un rôle déterminant dans le développement de leurs compétences professionnelles et, incidemment, sur leur capacité de remplir adéquatement le mandat qui leur est confié. Conséquemment, il serait pertinent de porter une attention toute particulière aux contenus de ces programmes de formation initiale afin de vérifier leur adéquation avec les besoins actuels des enseignants de musique.

Pour conclure cette section, nous aimerions réitérer la nécessité d'explorer le champ des possibles en éducation musicale. Considérant la diversité des modalités d'organisation de l'éducation musicale en milieu scolaire, il nous semble que l'application *mutatis mutandis* de quelques formules pédagogiques telles que les *méthodes actives* pour le primaire et les *ensembles instrumentaux* pour le secondaire est trop réductrice. Cela s'avère d'autant plus flagrant dans le contexte actuel de la réforme où de nouveaux paramètres curriculaires et pédagogiques appellent une diversification des approches pédagogiques. En tant que *responsable* local de l'éducation musicale, le spécialiste en musique devrait être en mesure de proposer et d'appliquer des solutions originales et appropriées aux différents contextes pédagogiques qui coexistent au sein d'un milieu scolaire donné. Cette capacité s'appuie, selon nous, sur une connaissance étendue des différentes options théoriques et stratégiques de l'éducation musicale scolaire contemporaine.

1.3 Le spécialiste en musique

Cette section a pour objectif de préciser les attributs professionnels du spécialiste en musique¹⁹. Tout d'abord, nous définirons formellement la notion de « spécialiste en musique » avant de nous pencher sur ses deux aires de professionnalité : la musique et l'enseignement. Nous verrons que le spécialiste en musique est un généraliste de la musique et qu'il doit également posséder les caractéristiques d'un professionnel de l'enseignement.

¹⁹ Pour réaliser cette section, nous avons procédé à l'anasynthèse des documents suivants : Abeles, Hoffer, et Klotman, 1994; Adderley, 1996; Anderson-Nickel, 1997; Beall, 1988; Beynon, 2000; Brand, 2002; P. S. Campbell, 1991; Colwell, 1987; Conseil supérieur de l'éducation, 1988a; Durrant et Welch, 1995; Eshelman, 1995; Fletcher, 1987; Gary et Ernst, 1965; Hoffer, 1993; Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002; Jorgensen, 1997; Kaiser, 1994b; Lemons, 1998; Leonhard et House, 1972; Mark, 1996; Marks, 1994; McCaskill, 1998; Miller Schonauer, 2002; National Association of Schools of Music, 2004; Parent, 1964b; Plouffe, 2005; Plummeridge, 1991, 2000; Prescesky, 1997; Québec, 1969, 1974, 1980, 1996; Rinaldo, 2001; Rioux, 1969b; Scheib, 2002; Swanson, 1981; Whitworth College School of Education, 2005; Young, 2001 .

À la fin de cette section, nous aurons compris que l'enseignement de la musique en milieu scolaire est une activité hautement spécialisée qui exige une formation professionnelle de haut niveau qui va bien au-delà d'une maîtrise des *méthodes actives* d'enseignement musical et de la capacité de diriger une répétition d'orchestre.

1.3.1 Définition formelle

Dans le cadre de cette thèse l'expression « spécialiste en musique²⁰ » désigne la personne reconnue légalement pour dispenser l'enseignement de la musique à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à la formation générale de l'enseignement secondaire dans les établissements régis par les lois et règlements relevant du ministre de l'Éducation du Québec. L'autorisation légale prend généralement la forme d'un *brevet d'enseignement* délivré au terme d'un baccalauréat de 120 crédits spécialisé en enseignement de la musique. L'enseignant spécialiste se distingue de l'enseignant généraliste en ce qu'il a reçu une formation approfondie dans une discipline (Legendre, 1993). Il doit cependant, au même titre que les autres enseignants oeuvrant dans le système scolaire, dispenser son enseignement en vertu des dispositions de la *Loi sur l'Instruction publique* (Québec, 2005b). Il est actuellement impossible de déterminer à partir d'études, même de manière approximative, le nombre de spécialistes en musique actuellement en fonction au Québec.

²⁰ Lorsque nous analysons la documentation francophone et anglophone relative à l'enseignement de la musique, nous constatons que plusieurs expressions désignent l'enseignant de musique en milieu scolaire : « music educator », « musicien-éducateur », « musicien-pédagogue », « music educationist », « music teacher », « enseignant de musique », « music teacher », « teacher of music », « teacher in music education », « music specialist », « specialist in music », « spécialiste en musique », « spécialiste de la musique », « spécialiste en éducation musicale », « professeur de musique ».

1.3.2 Un musicien généraliste

Les attentes relatives aux compétences disciplinaires du spécialiste en musique ont évolué suivant celles relatives à l'enseignement de la musique en milieu scolaire. Dans la première moitié du XX^e siècle, un niveau élémentaire d'habileté vocale et quelques notions théoriques constituaient une base suffisante pour animer des activités musicales à l'école. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, le niveau de compétence musicale requis fut passablement rehaussé. L'enseignant de musique devait, idéalement, posséder une solide formation musicale. C'est ainsi que, jusqu'à la fin des années 1970, l'idéal du musicien-éducateur s'est imposé sous la forme d'un musicien professionnel ayant reçu une formation psychopédagogique. La plupart du temps, un simple *certificat d'aptitude à l'enseignement* constituait cette formation.

Simultanément, la réflexion autour de la notion d'éducation musicale s'est poursuivie, notamment grâce aux recherches américaines sur la définition d'un profil général de formation musicale. Les visées globalisantes de ce profil ne se limitaient plus au chant ou au jeu instrumental. Elles impliquaient désormais plusieurs dimensions de l'art musical : interprétation, création, appréciation. Les attentes à l'égard de l'expertise musicale du spécialiste se trouvaient donc transformées. On ne pouvait plus admettre qu'il soit, par exemple, uniquement un instrumentiste accompli. Il devait avoir une connaissance des autres modes d'interaction avec la musique. C'est ainsi que l'expertise musicale du spécialiste en musique s'est progressivement distinguée de celle du musicien professionnel.

Le musicien professionnel est un spécialiste d'une aire assez restreinte de la musique. Le plus souvent, l'expertise du musicien professionnel se situe dans l'une des branches de spécialisation de la musique : interprétation, composition, critique, musicologie. Son expertise se limite la plupart du temps à un type de musique (jazz, classique, populaire, etc.) et, généralement, à un courant bien défini dans ce type de musique (jazz fusion, musique du XVIII^e siècle, rock, etc.). Lorsqu'il est

instrumentiste, il a atteint un niveau poussé de spécialisation et d'expertise pour un seul instrument (flûte, voix, violon, etc.).

Le spécialiste en musique présente plutôt le profil d'un généraliste de la musique²¹. Il doit posséder une connaissance approfondie de la musique comme discipline et maîtriser l'ensemble des processus et des démarches associées à l'art musical : interprétation, composition, appréciation, recherche.

« The enormous task of becoming competent to function within the whole spectrum of music dictates the need for a new set of tools. Music educators need something more than performance skills. They must develop a comprehensive musicianship that, coupled with an open-mindedness toward the use of any sounds combined in a musical context, will enable them to address themselves to any music they encounter » (Abeles *et al.*, 1994, p. 382).

Les compétences musicales doivent être suffisamment développées pour répondre aux besoins des situations d'enseignement-apprentissage rencontrés depuis les activités d'éveil pour les enfants du préscolaire jusqu'aux ensembles pré-professionnels des options musicales de certains milieux d'enseignement secondaire. Cela pose évidemment tout un défi aux responsables des programmes de formation initiale à l'enseignement de la musique qui doivent concevoir des programmes de formation initiale pour une aussi grande diversité de situations pédagogiques.

Un autre élément distingue le musicien professionnel du spécialiste en musique. Bien que l'on encourage le spécialiste à poursuivre une démarche artistique personnelle, ses compétences musicales sont d'abord consacrées au développement musical des élèves. Elles sont mobilisées pour la conception, l'élaboration et la conduite des situations d'enseignement-apprentissage :

²¹ Dans la littérature anglophone on nomme ce type d'expertise « comprehensive musicianship ».

« But they both represent a style of musicianship which is characterized by its versatility and an ability to adapt and modify practices when circumstances demand. It is an approach to musical activity markedly different from that of the specialist performer; it is one that requires a certain type of creative orientation » (Plummeridge, 1991, p. 122).

Pour le spécialiste en musique, la principale difficulté est d'éviter le dilettantisme. La maîtrise de la discipline est une composante fondamentale de ses attributs professionnels. Le spécialiste en musique doit posséder une véritable compréhension de la musique afin que les situations d'enseignement-apprentissage qu'il conçoit et qu'il pilote soient favorables au développement musical des élèves, en particulier pour les aspects touchant les significations profondes de la musique : « The most 'creative' teachers usually turn out to be the most complete musicians, because they possess a whole armoury of musical knowledge from which to draw small but relevant items as required » (Fletcher, 1987, p. 191).

Dans le but d'illustrer ce que peut signifier concrètement l'expertise musicale attendue d'un spécialiste en musique, nous avons constitué une liste des connaissances, compétences et attitudes liées à la discipline musicale à partir des données recueillies dans la documentation spécialisée. Cette liste n'est pas exhaustive et elle mériterait d'être discutée à la lumière des résultats de notre recherche. Elle offre cependant une synthèse des savoirs disciplinaires tels qu'on les envisage actuellement dans la documentation spécialisée en éducation musicale.

- **Les connaissances relatives aux fondements de la discipline**

Le spécialiste de musique doit manifester une connaissance et une compréhension approfondies de la musique sous différents angles d'approche : esthétique, historique, philosophique, sociologique, culturel, économique, politique, religieux, interdisciplinaire, etc. Cette exigence tient au fait que, ramenée à sa plus simple expression, la tâche du spécialiste en musique consiste : « to lead students to an understanding of music as an art

form, as a means of communication, and as a part of their intellectual and cultural heritage » (National Association of Schools of Music, 2004). Le modèle proposé par le *Interstate New Teacher Assesment and Support Consortium* (2002, p. 7) résume efficacement la nature des connaissances que devrait posséder le spécialiste en musique au sujet de sa discipline :

- HOW the arts are made and interpreted (artistic processes)
- WHY the arts are made (purposes and functions)
- WHEN and WHERE the arts are made or interpreted (historical and cultural contexts)
- WHO makes, responds to, studies, and teaches the arts (roles of individuals)
- WHAT the arts consist of (mediums of expression, components or elements, basic organizing principles, structures, and forms).

- **Les compétences relatives aux démarches musicales**

Le spécialiste en musique doit être en mesure de répondre aux problèmes musicaux associés à ses activités d'enseignement en mettant à profit une expertise musicale étendue.

- **Les compétences d'interprétation**

- Avoir une connaissance fonctionnelle des instruments utilisés par les élèves au primaire et au secondaire : flûte à bec, instruments de type Orff, bois, cuivres, cordes, percussions, batterie, instruments électroniques;
- Être capable de lire à vue et d'interpréter avec aisance un répertoire diversifié sur au moins un instrument de musique;
- Être capable d'accompagner les élèves sur au moins un des deux instruments suivants : le piano, la guitare;
- Maîtriser sa voix suffisamment pour donner des exemples justes aux élèves.

➤ **Les compétences de création**

- Être capable de noter, adapter, transposer, arranger et orchestrer des musiques diversifiées pour répondre aux besoins des situations d'apprentissage;
- Être capable de composer et d'improviser, de manière individuelle et collective, des musiques de styles et formes diversifiés, voire non-traditionnels;

➤ **Les compétences d'appréciation**

- Être capable de discriminer adéquatement les divers paramètres du son;
- Être capable d'analyser les éléments esthétiques d'une œuvre musicale;
- Être capable de réagir esthétiquement à des musiques provenant d'une diversité de cultures;
- Être capable de traduire en mouvement corporel ses réactions esthétiques;
- Être capable de former et de défendre un jugement esthétique sur une diversité de musiques, sur ses propres réalisations et sur celles de ses élèves.

➤ **Les compétences de direction**

- Être capable d'assurer la direction musicale d'une diversité d'ensembles vocaux et instrumentaux : sélectionner le répertoire; préparer les partitions; gérer les répétitions (situations d'apprentissage); diriger les ensembles;
- Être capable de concevoir, conduire et mener à terme des projets de représentations (performances) musicales de qualité avec une diversité d'ensembles vocaux ou instrumentaux.

➤ **Les compétences liées à l'utilisation des NTIC**

- Être capable d'utiliser les technologies musicales associées aux activités d'interprétation, d'arrangement, d'enregistrement, d'édition sonore, de composition et d'édition musicale.

➤ **Les compétences liées à la facture instrumentale**

- Être capable d'entretenir et d'effectuer des réparations sommaires sur les instruments de musique scolaires;
- Être capable de concevoir et de construire des instruments musicaux simples pour les besoins des activités scolaires.

• **Les attitudes à l'égard de la discipline**

- Manifester de l'enthousiasme pour la musique;
- Manifester de l'ouverture pour les musiques;
- Manifester la volonté de parfaire son art;
- Manifester le désir de se tenir à jour en matière musicale;
- Valoriser la musique pour ses qualités expressives;
- Valoriser la musique comme un moyen de communication;
- Valoriser la musique comme un héritage culturel;
- S'engager dans la promotion de la musique.

1.3.3 Un professionnel de l'enseignement

Au cours du XX^e siècle, les progrès réalisés dans la compréhension des mécanismes de l'apprentissage et de l'acte pédagogique ont profondément transformé la conception de l'enseignant qui est passée graduellement du rôle de dispensateur de connaissances à celui d'expert gestionnaire de situations d'enseignement-apprentissage-évaluation (Roy, 2002). Au Québec, cette évolution s'est traduite dans les prescriptions gouvernementales relatives à la certification des enseignants spécialisés en musique.

Souvenons-nous qu'à l'époque du *Département de l'Instruction publique*, une voix juste et quelques rudiments de solfège suffisaient pour enseigner la musique à l'école. Un peu plus tard, la commission Parent recommandait que l'enseignement musical secondaire soit assuré par « des licenciés ou par des titulaires du brevet d'aptitude pédagogique du Conservatoire » (Parent, 1964a, p. 117-118). Un peu plus tard, la commission Rioux (Rioux, 1969b, p. 278) sentait la nécessité de préciser la nature bipolaire de l'artiste-éducateur :

689 Une question relative à la formation psycho-pédagogique des enseignants spécialisés en art, pourrait être la suivante : l'artiste-éducateur a-t-il vraiment besoin d'une formation pédagogique? Comme artiste, ne possède-t-il pas une connaissance suffisante de ce qui est de nature à développer le sens artistique des autres?

690 Nous croyons que l'artiste, en tant qu'éducateur, a besoin de cette préparation supplémentaire. Cela pour plusieurs raisons. Cette préparation lui donne une connaissance que peu d'artistes se destinant à l'éducation trouveraient par eux-mêmes. De plus, la plupart des pédagogies artistiques, tout en respectant les caractères particuliers de l'expérience créatrice, sont actuellement adaptées à la nature dynamique de l'enfant; elles peuvent donc aider l'artiste-éducateur à formuler un point de vue personnel sur l'éducation artistique, et lui éviter des erreurs.

691 En dernier lieu, la formation pédagogique sera aussi un facteur d'intégration de l'artiste-éducateur dans le milieu scolaire en général; elle lui permettra en particulier de participer de façon plus satisfaisante aux activités des équipes d'enseignants.

692 Il est possible que cette préparation pédagogique soit nécessaire autant à l'artiste-éducateur du niveau élémentaire qu'à celui des niveaux collégial et supérieur. La crise de l'enseignement universitaire, dans tous les pays, est due dans une certaine mesure, aux méthodes d'enseignement et à la carence pédagogique des maîtres, qui, quoiqu'ils soient presque tous excellents au point de vue professionnel, demeurent toutefois incapables de communiquer leur savoir. De même, l'enseignement professionnel de l'art exige des artistes compétents, capables de dialoguer avec leurs étudiants. La renommée internationale et la possession indiscutable de moyens artistiques ne créent pas automatiquement l'artiste-éducateur véritable.

Au début des années 1980, le ministère de l'Éducation publiait un document qui précisait les attentes à l'égard de la formation des spécialistes en art intitulé *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique* (Québec, 1980). On pouvait y lire, entre autres, que la formation psychopédagogique du spécialiste ne différait pas vraiment de celle de tout candidat à l'enseignement. En 1996, le document d'orientation *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues : document d'orientation* (Québec, 1996) était beaucoup plus étoffé sur la définition des compétences attendues du spécialiste en musique. Actuellement, le document *La formation à l'enseignement : Les orientations : Les compétences professionnelles* (Québec, 2001a) définit le cadre de la formation des enseignants du Québec, sans distinguer les enseignants généralistes des spécialistes. L'expertise professionnelle de l'enseignant se fonde sur un référentiel de 12 compétences. Nous les présentons ici suivies des 4 compétences spécifiques au spécialiste en musique que nous avons identifiées dans la documentation spécialisée.

- **Les compétences communes à l'ensemble des enseignants**

Le document *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles* (Québec, 2001a, p. 59) énonce les nouveaux critères de professionnalité pour les enseignants généralistes et les spécialistes.

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés

et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

- **Les compétences spécifiques au spécialiste en musique**

Une analyse de la documentation relative aux spécialistes en musique nous a permis d'identifier quatre compétences supplémentaires spécifiques à la tâche du spécialiste de la musique à l'école :

13. Coordonner le système d'éducation musicale scolaire. L'éducation musicale au sein d'une école devrait être envisagée comme un plan global d'interventions éducatives intégrant les différentes niches et agents de l'éducation musicale en milieu scolaire (voir section 1.2). Selon ce point de vue, l'éducation musicale dans milieu scolaire donné peut être considérée comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments coordonnés en vue de l'atteinte de buts spécifiques ou de la réalisation d'une mission générale (R. Legendre, 2005). La cohérence de l'ensemble est assurée par la personne la plus compétente en la matière, c'est-à-dire le spécialiste en musique qui se présente alors comme « a resource person in integrating music into the total school curriculum » (Whitworth College School of Education, 2005, p. 3).
14. Promouvoir l'éducation musicale auprès des membres de l'équipe-école, des élèves, des parents et de la communauté. Alors que l'art est omniprésent dans la société, la valeur du savoir artistique n'est paradoxalement pas encore reconnue dans le milieu scolaire. La classe de musique est encore trop souvent perçue comme une période de détente et de divertissement. Par conséquent, la musique est parmi les premières matières scolaires à subir les revers des compressions budgétaires. Cette situation est principalement causée par le manque de compréhension du milieu quant à la valeur éducative de la musique (P. S. Campbell, 1991; Durrant et Welch, 1995; Fletcher, 1987; Hoffer, 1993; J. Ross, 1995). Devant une telle situation, le spécialiste en musique a la responsabilité d'informer la communauté sur la contribution de la musique à l'éducation artistique et au développement global de l'enfant (National Association of Schools of Music, 2004; Québec, 1996) :

Il doit se préparer à éduquer non seulement les enfants qu'on lui confie, mais aussi conseiller les enseignants et les autorités scolaires qui, faute d'une éducation artistique adéquate, commettent souvent des maladresses et des erreurs que l'artiste-éducateur doit entreprendre de corriger (Rioux, 1969b, p. 278).

15. Assurer l'animation musicale de l'école. Au-delà des cours de musique, la musique fait partie intégrante de la vie scolaire : journées d'activités socioculturelles, sportives, rencontres de parents, etc. L'expertise du spécialiste en musique doit être mise à contribution, notamment dans le choix des musiques qui seront entendues. On s'attend également à ce que le produit des activités d'apprentissage en musique soit diffusé à l'extérieur des classes de musique : concerts, présentations de projets, spectacles, etc. Le spécialiste en musique doit être en mesure de combler ces attentes qui constituent une vitrine importante pour l'éducation musicale et un moyen de rehausser la culture musicale globale de l'école.
16. S'engager dans une démarche artistique personnelle. Cette compétence peut être associée à la compétence 11 du référentiel de compétence du ministère de l'Éducation. Elle présente cependant quelques nuances qui la distinguent du simple développement professionnel. Il se trouve en effet qu'une des principales caractéristiques de l'identité professionnelle des spécialistes en musique est la dualité enseignant / musicien qui se transforme souvent en conflit intérieur. Si les modèles théoriques suggèrent un équilibre entre les deux types d'expertise, la question que pose tout simplement Prescesky (1997, p. 149) nous renvoie à des considérations plus concrètes : « Would a music educator be a musician who teaches music, or an educator who teaches music? ». À cause des nombreuses années de formation musicale, parfois intensive, qui précède la décision de s'engager dans la

profession enseignante, les spécialistes qui ont d'abord tendance à s'identifier au musicien plutôt que comme interprète ou enseignant (Erwin, Kay, Kerchner, et Knight, 2003; Scheib, 2002). C'est d'ailleurs sur cette base qu'a été historiquement reconnue l'expertise du spécialiste en musique. Il n'est donc pas étonnant que l'on s'attende à ce que le spécialiste en musique reste engagé dans une démarche artistique personnelle :

Ce dernier doit continuer à produire s'il veut conserver intacte sa sensibilité et éviter le dessèchement. Or, ce sont précisément sa sensibilité et ses facultés créatrices qui le rendent capable de comprendre le processus artistique des enfants (Rioux, 1969b, p. 274).

Le spécialiste en musique possède donc les attributs d'un généraliste de la musique et ceux du professionnel de l'enseignement. Les listes de compétences que nous venons de présenter sont issues de l'analyse de la documentation existante. Toutefois, elles ne sont pas le point d'arrivée d'une démarche de clarification de la base de savoirs du spécialiste en musique, mais plutôt le point de départ. Notre recherche révélera d'ailleurs de nouvelles catégories de savoirs qui n'apparaissaient pas ces listes des compétences disciplinaires du spécialiste en musique.

Il faut relier ces listes de compétences au champ de savoirs de l'éducation musicale afin de déterminer à quels savoirs spécifiques elles renvoient. Une formation initiale à l'enseignement de la musique ne peut pas se contenter de juxtaposer des compétences disciplinaires et des compétences relatives à l'enseignement. Elle doit proposer une intégration de ces deux perspectives complémentaires, intégration qui est l'objet même du champ de recherche de l'éducation musicale. Au bout du compte, le spécialiste en musique se présente davantage comme un « spécialiste de l'éducation musicale », c'est-à-dire un professionnel de l'enseignement musical qui connaît les possibles de son champ d'intervention, qui possède les repères nécessaires, les

« cartes mentales », pour naviguer avec aisance dans la complexité de la situation scolaire à laquelle il est confronté. Une base de savoirs pour l'enseignement de la musique devrait donc s'appuyer, autant que cela est possible, sur les données du champ de savoirs, théorique ou pratique, de l'éducation musicale scolaire.

* * *

Ce chapitre nous a permis de présenter le contexte dans lequel s'insère notre recherche. À la section 1.1, nous avons montré que le contexte éducationnel actuel appelle un enrichissement et une diversification substantielle des modes d'intervention pédagogique en éducation musicale. À la section 1.2, nous avons vu que l'éducation musicale scolaire dépasse le stricte cadre des classes régulières de musique. Les multiples formes qu'elle revêt et ses ramifications à travers toute l'infrastructure pédagogique de l'école suppose un plan global d'interventions pédagogiques qui devrait être coordonné par le spécialiste en musique. Enfin, à la section 1.3, nous avons cherché à préciser les attributs professionnels du spécialiste en musique. Ce dernier devrait avoir reçu une formation de haut calibre pour faire face à la complexité du milieu dans lequel il intervient. Il se présente alors comme un professionnel de l'enseignement musical qui connaît les « possibles » de *son* champ d'intervention. Cette conception de l'expertise professionnelle du spécialiste en musique se distingue nettement de celle qui se fonde sur la seule maîtrise des *méthodes actives* d'enseignement musical et des techniques de direction d'orchestre. Le prochain chapitre, intitulé *Problématique*, nous permettra de préciser le problème et les objectifs de notre recherche.

CHAPITRE II

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est consacré à la définition du problème et de l'apport de cette recherche. La section 2.1, intitulée *Problématique*, nous permettra de préciser le problème de recherche. Nous verrons que l'absence d'une vision d'ensemble du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire constitue une entrave au développement des compétences professionnelles du spécialiste en musique. Nous nous proposerons donc, dans le cadre de cette recherche, de contribuer à la construction d'une telle vision d'ensemble. Celle-ci prendra la forme d'un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ l'éducation musicale scolaire. Un tel répertoire pourra s'avérer utile, notamment pour la définition de la base des savoirs professionnels du spécialiste en musique. Or, ce projet dépasse le cadre d'une thèse de doctorat. C'est pourquoi nous avons limité notre recherche à un aspect de ce répertoire, soit l'Objet d'enseignement-apprentissage.

Afin de mieux saisir l'objet de cette recherche, nous présenterons à la section 2.2 la *situation pédagogique* (Legendre, 1983), un modèle systémique de la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce modèle est constitué de quatre composantes *Sujet*, *Objet*, *Milieu*, *Agent* et de trois types de relations pédagogiques, soit la *Relation didactique*, la *Relation d'enseignement* et la *Relation d'apprentissage*. Notre recherche porte spécifiquement sur la composante *Objet*, que nous avons structurée sous la forme d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire.

La section 2.3 présentera succinctement les caractéristiques de notre recherche. Nous préciserons l'objet, l'axiologie et le type de recherche que nous avons réalisée. Nous présenterons également un aperçu de la démarche de recherche, puis nous expliquerons l'originalité, la pertinence et l'utilité de cette recherche.

2.1 La problématique de la recherche

Ce chapitre est divisé en trois sections. Tout d'abord, la section 2.1, intitulée *Problématique*, nous permettra de préciser le problème de recherche. Ensuite, la section 2.2, intitulé *Un cadre de structuration : cerner l'objet de recherche*, nous présenterons le cadre sur lequel nous nous sommes appuyé pour réaliser un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Enfin, à la section 2.3 nous présenterons succinctement les caractéristiques de notre recherche.

2.1.1 La base de savoirs du spécialiste en musique

Nous avons vu que le Québec, à l'instar de nombreux pays occidentaux, s'est engagé depuis le début des années 1990 dans une réforme de son système d'éducation. Réforme des programmes d'études, certes, mais aussi réforme de la formation initiale des enseignants. À ce chapitre, les nouveaux programmes de certification des enseignants s'inscrivent dans un mouvement international de professionnalisation de l'enseignement. Cody (2001) explique que ce mouvement n'est pas nouveau en soi, mais qu'il connaît une faveur renouvelée, grâce principalement aux réformes américaines issues des travaux du *Holmes Group* (1986).

L'enseignant professionnel est un *praticien réflexif* capable de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies par ses propres moyens sans être tenu de suivre des procédures détaillées et conçues par d'autres. Grâce à ses capacités d'autoanalyse, d'autoévaluation et d'autorégulation, il réajuste constamment ses modes d'intervention en intégrant les apports de la recherche à une pratique personnelle. Il est capable de répondre aux nombreuses attentes et aux différents contextes d'enseignement par des stratégies pédagogiques ciblées et pertinentes. (Altet, 1998; Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Legault, 2004; Paquay et Wagner, 1998; Perrenoud, 1994). Son éthique professionnelle le conduit au-delà de la tradition, de ses préférences personnelles ou de la reproduction de sa propre expérience d'élève :

« Professionals are obligated to do whatever is best for the client, not what is easiest, most expedient, or even what the client might want. They are also obligated to base a decision about what is best for the client on available knowledge-not just that knowledge acquired from personal experience but also that clinical and research knowledge acquired by the profession as a whole and represented in professional journals, certification standards, and specialty training. Finally, professionals are required to take into account the unique needs of individual clients in fashioning their judgments about appropriate strategies or treatments » (Darling-Hammond et Wise, 1992, p. 1360).

Le professionnalisme de l'enseignant s'appuie sur une base de savoirs dont la précision est l'objet d'un courant de recherches que l'on désigne en anglais par l'expression *Teacher's knowledge* et qui s'est développé alors que croissaient les efforts pour la reconnaissance de son statut professionnel²². Ce sont les résultats de telles recherches qui inspirent la réforme actuelle des programmes de formation des enseignants au Québec (Québec, 2001a). Les travaux les plus célèbres dans ce secteur de la recherche éducationnelle restent sans conteste ceux de Lee Shulman et Pamela L. Grossman.

Pour Shulman (1986; 1987), la base de savoirs de l'enseignant couvre six catégories de connaissances : 1) connaissance du contenu, 2) connaissance de la pédagogie

²² Hoyle (1994, p. 6092-6093) précise les attributs d'une profession : (a) A profession is an occupation which performs a crucial social function; (b) The exercise of this function requires a considerable degree of skill; (c) This skill is exercised in situations which are not wholly routine, but in which new problems have to be handled; (d) Thus, although knowledge gained through experience is important, this recipe-type knowledge is insufficient to meet professional demands and the practitioner has to draw on a body of systematic knowledge; (e) The acquisition of this body of knowledge and the development of specific skills requires a lengthy period of higher education; (f) This period of education and training also involves the process of socialization into professional values; (g) These values tend to center on the pre-eminence of clients' interests, and to some degree they are made explicit in a code of ethics; (h) Because knowledge-based skills are exercised in nonroutine situations, it is essential for the professionals to have the freedom to make their own judgments with regard to appropriate practice. Because professional practice is so specialized, the organized profession should have a strong voice in the shaping of relevant public policy, a large degree of control over the exercise of professional responsibilities, and a high degree of autonomy in relation to the state; (j) Lengthy training, responsibility, and client-centeredness are necessarily rewarded by high prestige and a high level of remuneration.

générale, 3) connaissance du curriculum, 4) connaissance pédagogique du contenu, 5) connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques, 6) connaissance du contexte éducationnel, 7) connaissance des finalités, buts et valeurs de l'éducation et de leurs fondements philosophiques et historiques. Pour Grossman (1990; 1994), cette base est constituée de six catégories : 1) connaissance du contenu, 2) connaissance des apprenants et de l'apprentissage, 3) connaissance de la pédagogie générale, 4) connaissance du curriculum, 5) connaissance du contexte éducationnel, 6) connaissance de soi. Les nombreuses typologies élaborées depuis cette époque ne sont bien souvent que des variations sur ces classifications originales.

Les programmes de formation initiale des enseignants devraient permettre aux étudiants d'acquérir de telles catégories de savoirs, mais surtout d'apprendre à les appliquer dans le cadre de leur pratique enseignante. On s'attend en effet de l'enseignant professionnel qu'il soit capable de mobiliser de façon appropriée sa base de savoirs professionnels pour susciter l'apprentissage chez ses élèves et ce, malgré les contraintes du contexte d'enseignement-apprentissage (Québec, 2001a).

Quelques auteurs du domaine de l'éducation musicale (Boardman, 1991; Elliott, 1992; Reimer, 1993) se sont inspirés des typologies élaborées par Shulman et ses successeurs pour préciser la base de savoirs du spécialiste en musique. Mais, les modèles développés ne présentent que des généralités et sont peu explicites sur le contenu effectif de chacune des catégories. Après plusieurs lectures dans le domaine de la formation des enseignants de musique, nous nous demandons toujours quelles connaissances spécifiques le spécialiste en musique devrait posséder pour aspirer à la professionnalité.

Dans le contexte actuel de réforme des programmes de formation initiale à l'enseignement, il nous semble que la précision de la base de savoirs du spécialiste en musique doit être une priorité. Peut-on, en effet, concevoir programmes de formation

appropriés sans une vision claire des besoins à combler? Toute recherche contribuant à la précision d'une telle base de savoirs présente aujourd'hui une pertinence certaine.

2.1.2 Le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire

La base de savoirs du spécialiste en musique se définit au regard du champ de savoirs de l'éducation musicale, ce dernier désignant l'ensemble des connaissances relatives à l'éducation musicale actuellement disponibles dans la documentation spécialisée ou ailleurs. Déterminer cette base de savoirs, revient à sélectionner parmi l'ensemble des savoirs relatifs à l'éducation musicale scolaire, ceux qui permettront au futur enseignant d'agir avec professionnalisme.

Pour mieux comprendre ce que nous entendons par champ de savoirs de l'éducation musicale, nous avons réalisé le schéma suivant (figure 2.1) qui situe l'éducation musicale à la croisée de différents champs de savoirs : l'éducation, la musique et l'éducation artistique²³.

Il y a, à l'intersection de ces différents champs, une circulation de la connaissance, plus ou moins fluide, qui provoque des migrations conceptuelles, des transferts méthodologiques, des hybridations théoriques et stratégiques. Les connaissances en éducation musicale n'évoluent donc pas en circuit fermé. Elles proviennent soit de recherches originales, soit de la transposition et de l'adaptation d'innovations apparues dans d'autres champs.

²³ L'éducation musicale est habituellement considérée comme un sous-ensemble de l'éducation artistique, laquelle regroupe principalement les disciplines suivantes : la musique, les arts visuels, l'art dramatique et la danse. Nous sommes conscients que le débat sur cette question est ancien et qu'il n'est pas clos. Toutefois, nous adopterons ici l'usage courant.

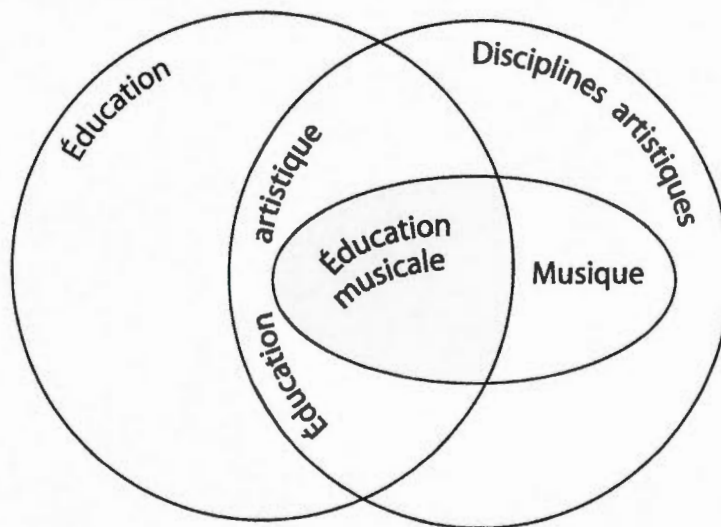


Figure 2.1 Le champ de savoirs de l'éducation musicale

Bien que des recherches aient été menées en éducation musicale tout au long du XX^e siècle, le lancement du *Journal of Research in Music Education* par la *Music Educators National Conference* en 1953 a donné une vigoureuse impulsion au domaine (Mark, 1996). Le mouvement d'expansion n'a cessé depuis de s'accélérer, notamment à cause de l'institution de nombreuses Facultés de musique à travers le monde. Il s'en est suivi une explosion du nombre de chercheurs, des centres de recherche et des revues savantes en éducation musicale.

Une recension réalisée à travers Internet et à l'aide de *Ulrich's International Periodicals Directory* (Ulrich, 2001), nous a permis de localiser près de 200 revues

consacrées à l'éducation musicale à travers le monde²⁴. Le *Directory of Music Faculties in College and Universities, U. S. and Canada* (College Music Society, 2003) dénombre plus de 1800 écoles ou départements de musique universitaires ou de conservatoires. Le *International Directory of Music and Music Education Institutions* (Bartle, 2000) inventorie, quant à lui, 3 331 institutions d'enseignement supérieur en musique et en éducation musicale dans 157 pays. Plusieurs organismes nationaux²⁵ et internationaux²⁶ sont également consacrés à l'avancement, à la promotion et à la diffusion du savoir en éducation musicale.

Alors que la première moitié du XX^e siècle avait vu l'éclosion de quelques méthodes et formules d'enseignement destinées au milieu scolaire, le champ de savoirs de l'éducation musicale est aujourd'hui autrement plus garni. Les efforts de définition du domaine, les recherches en pédagogie et en didactique, la prise en compte des autres champs de savoirs ont provoqué un élargissement et un raffinement des perspectives théoriques et stratégiques de l'éducation musicale scolaire. Son alimentation

²⁴ Ces revues ne sont pas toutes de qualité égale et ne s'adressent pas toutes au même type de lectorat. Dans certains cas, le contenu reste à valider. Enfin, il faut noter que certaines revues savantes ne sont pas indexées et que, par conséquent, elles ne sont pas repérables via les services d'indexation. On pense, par exemple, à la revue *Recherche en éducation musicale* publiée par la Faculté de musique de l'Université Laval.

²⁵ Par exemple :

- Association for technology in Music Education (E.-U.), <http://atmi.music.org/>
- Greek Society for Music Education (Grèce), <http://users.forthnet.gr/the/eeme/gsmc.html>
- Australian Association for Research in Music Education (Australie), http://education.deakin.edu.au/music_ed/aarme/default.htm
- Society for Research in Psychology of Music and Music Education (R.-U.), <http://www.sempre.org.uk/>

²⁶ Par exemple :

- Council for Research In Music Education, <http://www-camil.music.uiuc.edu/crme/>
- Gender Research in Music Education, <http://post.queensu.ca/~grime/>
- International Association for Jazz Education, <http://www.iaje.org/>
- International Society for Music Education, <http://www.isme.org/>

quotidienne en nouvelles connaissances enrichit sans cesse le répertoire des « possibles » en éducation musicale.

En fait, nous nous retrouvons aujourd'hui dans la situation inverse de celle qui prévalait dans la première moitié du XX^e siècle. Comme dans la plupart des domaines de recherche, la documentation est tellement abondante qu'il est difficile de suivre l'évolution des connaissances. Si nous devons nous réjouir de cette manne documentaire qui nous permet de nous instruire sur à peu près n'importe quel aspect de l'éducation musicale, les difficultés d'exploration de cette jungle informationnelle sont bien réelles, en particulier pour le novice.

Le problème n'est pas tant de trouver une information particulière : il existe pour cela d'excellents outils de recherche. La difficulté réside plutôt dans le développement de schèmes intellectuels facilitant l'appréhension de ce vaste réservoir de connaissances. Nous pensons particulièrement à la construction de « cartes mentales » du champ de savoirs de l'éducation musicale permettant de situer chaque donnée dans une structure d'ensemble cohérente. Sans points de repères, nous sommes dépourvus devant ce gigantesque agrégat de connaissances dont le sens et l'utilité pour la pratique nous échappent. Cette expérience peut provoquer chez certains un sentiment de répulsion qui leur fera renoncer à cette riche source d'information.

Nous nous sommes demandé s'il existait dans la documentation anglophone et francophone spécialisée en éducation musicale des travaux de cartographie du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Nous nous sommes d'abord intéressé aux manuels d'introduction à l'éducation musicale tels que : *Contemporary Music Education* (Mark, 1996), *Introduction du Music Education* (Hoffer, 1993), *Foundations of Music Education* (Abeles et al., 1994), *Music Education in Theory and Practice* (Plummeridge, 1991), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell et Richardson, 2002). Nous avons ensuite consulté de nombreux articles d'encyclopédie en éducation ainsi que des articles de revues

savantes et des thèses de doctorat en éducation musicale. Nous avons identifié deux problèmes majeurs :

- 1) *La couverture.* À l'exception de *Contemporary Music Education* (Mark, 1996) qui présente un panorama des préoccupations actuelles et *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell et Richardson, 2002) qui présente un état des recherches sur certaines thématiques, les documents analysés restent plutôt limités dans leur couverture. En général, ils ne mentionnent que les éléments les plus usuels, renvoyant ainsi une image réductrice de l'éducation musicale. Pour obtenir une image plus complète, il faut alors consulter plusieurs documents différents, ce qui implique un effort de recherche considérable et une démarche de synthèse subséquente qui n'est pas à la portée de tous.
- 2) *Le paramétrage.* Les différents ouvrages proposent différents types de découpage du champ de savoirs : quelques-uns procèdent par courants (philosophiques, pédagogiques, de recherche), d'autres proposent un découpage par thématiques (créativité, motivation, technologie, etc.), d'autres proposent des historiques qui retrace l'évolution des pratiques et des conceptions. Ces construits théoriques offrent toutes des perspectives d'appréhension intéressante. Malheureusement, les liens entre ces différentes cartographies sont parfois difficiles à établir ce qui nous empêche de les situer les unes par rapport aux autres. Il faut également considérer la variation du vocabulaire d'un auteur à l'autre qui ajoute à la difficulté de se forger une représentation cohérente de l'ensemble.

L'information relative à l'éducation musicale est donc morcelée et dispersée dans la masse documentaire. Étant donné le manque d'une vision d'ensemble du champ de savoirs de l'éducation musicale, il revient au praticien d'organiser toutes ces données en une représentation utile pour sa pratique enseignante. Cependant cette tâche est

vraisemblablement hors de portée du praticien aux prises avec des tâches quotidiennes exigeantes. Il serait donc opportun de disposer d'une représentation du champ de savoirs de l'éducation musicale structurée de telle façon qu'elle favorise une appréhension globale du champ en fournissant des points de repères utiles et en explicitant les liens entre les différentes données.

2.1.3 Le problème de la recherche

Dans les deux premières sections de ce chapitre nous avons montré la nécessité de préciser la base de savoirs du spécialiste en musique. Nous avons vu que cette base de savoirs était issue du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Or, il manque actuellement une vision d'ensemble pour appréhender le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire.

Le manque d'une telle vision des différentes possibilités de l'éducation musicale pose un problème majeur pour les responsables de la formation initiale des spécialistes en musique. Comment, en effet, définir une base de savoirs professionnels appropriée sans une connaissance globale de l'état actuel de développement du champ de savoirs de l'éducation musicale? Une cartographie globale et à jour de ce champ constituerait une ressource indispensable pour la formation des enseignants, condition essentielle d'une éducation musicale appropriée.

Nous nous proposons donc, dans le cadre de cette recherche, de contribuer à la construction d'une telle vision d'ensemble. Celle-ci prendra la forme d'un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire. Cette thèse s'attardera plus spécifiquement à un aspect de ce champ, soit l'Objet d'enseignement-apprentissage. Nous situerons chacun des éléments structurels de ce répertoire dans la prochaine section (2.2).

2.2 Un cadre de structuration : mieux cerner l'objet de recherche

Dans cette section, nous proposons un cadre de structuration pour l'élaboration d'un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ l'éducation musicale scolaire. Ce cadre devrait normalement être présenté dans un chapitre intitulé *Cadre théorique*, étant donné qu'il préside à l'élaboration du modèle principal de cette recherche. Toutefois, la présentation ici de cette dimension théorique s'avère nécessaire pour préciser de l'objet et l'axiologie de recherche.

2.2.1 La situation pédagogique

Dans son ouvrage d'introduction à l'éducation musicale en milieu scolaire, Hoffer (1993) soutient que la capacité d'analyse est une composante fondamentale de l'expertise professionnelle du spécialiste en musique. Il propose une grille d'analyse composée de cinq questions fondamentales :

« When all is said and done, teaching comes down to five simple but basic components that can be stated as questions : (1) Why have music in the schools? (2) What should be taught in the music class? (3) How will it be taught? (4) To whom will it be taught? (5) What are the results? » (Hoffer, 1993, p. 16).

Le modèle de Hoffer (1993) peut sembler attrayant à première vue, mais il n'est pas suffisamment articulé pour nous être utile. Nous nous sommes donc plongé dans le champ de la *didactique générale* à la recherche d'une grille d'analyse plus conforme aux prétentions de notre recherche. Le modèle de la *situation pédagogique* (Legendre, 1983) nous est apparu comme la meilleure représentation de la situation contextuelle

où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage²⁷. La figure 2.1 illustre ce modèle.

Par rapport à Hoffer, ce modèle est nettement plus éloquent en ce qu'il offre un cadre d'intelligibilité suffisamment articulé pour supporter une analyse pédagogique complète. Les questions posées par Hoffer (1993) trouvent bien une correspondance dans le modèle de Legendre (1983), mais l'exercice du rapprochement révèle surtout les incomplétudes du modèle de Hoffer (1993), notamment en ce qui a trait à l'explicitation des liaisons qu'entretiennent les différentes composantes.

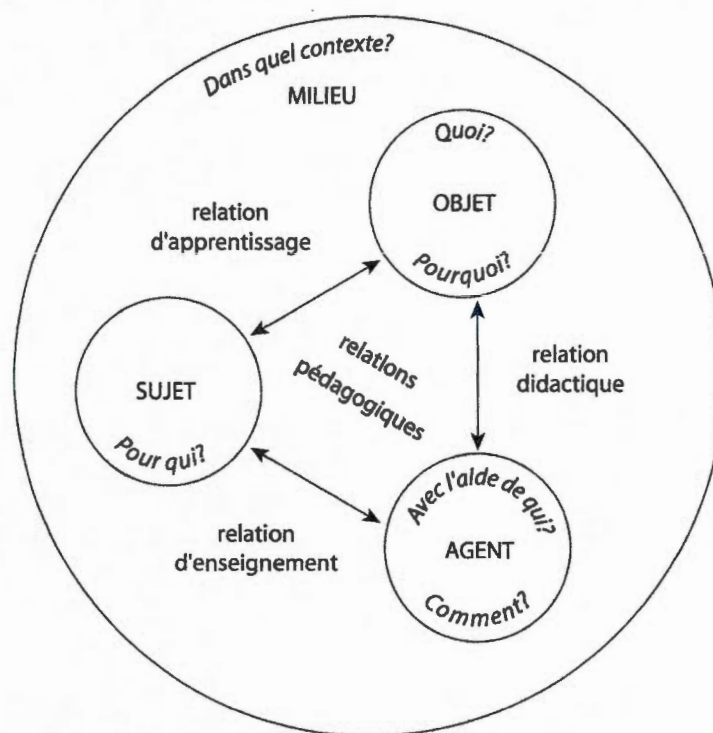


Figure 2.2 La situation pédagogique (d'après Legendre, 1983)

²⁷ Jean Houssaye (2000) propose un schéma similaire qu'il appelle « triangle pédagogique ». Son modèle est constitué de trois pôles (savoir, enseignant, apprenant) et de trois relations (élaboration didactique, relation pédagogique, stratégies d'apprentissage). Ce modèle est cependant muet quant au contexte, une dimension pourtant significative pour toute situation d'enseignement-apprentissage.

Legendre (1983) montre bien la nature systémique de la situation pédagogique où chaque composante est en interrelation et subordonnée aux autres. L'apprentissage est optimisé lorsque le système est en équilibre : « le degré de validité d'une situation pédagogique s'apprécie en fonction du niveau d'harmonies mutuelles existant entre les quatre composantes Sujet, Objet, Milieu, Agent » (Legendre, 1983, p. 278).

Voyons maintenant plus en détail les quatre composantes et les trois relations de la situation pédagogique. Pour réaliser cette partie, nous nous sommes principalement référé à Legendre (1983) et Perron (2005).

*Le Sujet*²⁸ désigne la ou les personnes en situation d'apprentissage. Cette ou ces personnes se distinguent les unes des autres par des caractéristiques spécifiques : âge, sexe, culture, connaissances, style cognitif, attitudes, motivation, santé, aspirations, besoins, etc.

L'Objet correspond à ce qui doit être intégré par le Sujet via les différentes disciplines scolaires (matière, contenu). L'Objet d'enseignement-apprentissage peut prendre différentes formes qui vont des connaissances aux habiletés, aux attitudes et aux valeurs. Il traduit l'axiologie du système éducatif (finalités, buts, objectifs) et est explicité dans le curriculum et les programmes d'études.

L'Agent renvoie à l'ensemble des ressources susceptibles d'assister et de faciliter les apprentissages du Sujet. Ces ressources peuvent être des *personnes* (enseignant, animateur, élève etc.), des *moyens* (volumes, matériel, logiciels, films, etc.) ou des *processus* (pédagogie du projet, imitation, résolution de problèmes, etc.).

²⁸ Ce terme renvoie à d'autres appellations : l'élève, l'étudiant, l'éduqué, l'enseigné, l'apprenant, le s'éduquant, la classe, le groupe.

Le Milieu est le contexte dans lequel évoluent les composantes Sujet, Objet, Agent. Il est tour à tour la classe, l'école, le quartier, etc. Ce Milieu présente des caractéristiques physiques, socio-économiques, culturelles, etc. Le Milieu regroupe également l'ensemble des personnes, les ressources administratives et financières, les équipements et les installations impliqués directement ou indirectement dans le processus d'apprentissage. Le Milieu exerce une influence considérable sur l'apprentissage du Sujet et, dans le meilleur des cas, il contribue à l'harmonisation des relations entre le Sujet, l'Objet et l'Agent. Le Milieu est donc plus vaste que l'Agent, lequel est défini en fonction d'une situation pédagogique précise, mais il assure la même fonction d'assistance à l'apprentissage.

Ces quatre composantes entretiennent des rapports biunivoques entre elles que Legendre (1983) appelle *Relations pédagogiques*. Tout d'abord, une *Relation didactique* s'établit entre l'Agent et l'Objet. L'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'Agent alors que la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'Objet préconisé. Dans cette relation, l'Agent planifie des situations d'enseignement-apprentissage, élabore du matériel didactique, détermine les modalités d'évaluation en utilisant ses connaissances professionnelles, notamment celles de la didactique.

La *Relation d'enseignement* implique l'Agent et le Sujet. Le développement du Sujet est favorisée par la relation d'aide établie par l'Agent tandis que la nature de l'assistance fournie par l'Agent est adaptée aux caractéristiques du Sujet. Dans cette relation, l'enseignant pilote les situations d'enseignement-apprentissage qu'il a planifiées et ajuste ses stratégies et démarches d'enseignement au fur et à mesure.

La *Relation d'apprentissage* désigne la relation entre le Sujet et l'Objet. Le développement du Sujet est fonction de l'Objet alors que l'Objet doit correspondre au niveau de développement du Sujet. Dans cette relation, le Sujet s'approprie l'Objet

d'apprentissage en mettant en oeuvre différentes stratégies et démarches d'apprentissage qui concrétisent différentes théories de l'apprentissage.

2.2.2 Une structuration de la base de savoirs du spécialiste en musique

Dans une recherche ayant pour objet le développement du *raisonnement pédagogique* chez les enseignants, France Perron (2005) explique que, pour intervenir de façon appropriée, l'enseignant professionnel doit s'appuyer sur un diagnostic de la situation pédagogique dans laquelle il oeuvre. Le diagnostic en enseignement peut être assimilé au *raisonnement clinique* du médecin. Cette métaphore permet de mettre en évidence certains aspects du travail de l'enseignant qui font appel à des compétences spécifiques. Ainsi, en faisant appel à son réseau de savoirs professionnels, l'enseignant 1. collecte des indices; 2. génère des hypothèses; 3. évalue ses hypothèses; 4. confirme le diagnostic; 5. élabore des plans d'intervention; 6. et évalue ses plans d'intervention. Le *raisonnement pédagogique* est donc un processus hypothético-déductif qui met en relation les différents savoirs inhérents à la situation pédagogique en vue d'atteindre des buts pédagogiques, de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et de réaliser différentes tâches relatives à l'enseignement. Le raisonnement pédagogique apparaît comme la clé de voûte du processus de professionnalisation de l'enseignement, car c'est, en dernière instance, cette opération cognitive qui détermine les interventions pédagogiques de l'enseignant. Un bon raisonnement pédagogique entraînera des interventions appropriées, tandis qu'un mauvais raisonnement entraînera des interventions inappropriées.

Afin de favoriser le développement optimal du raisonnement pédagogique chez des étudiants en enseignement de la musique, Perron (2005) propose, entre autres choses, d'organiser la base de savoirs de l'enseignant en fonction de chacune des composantes et des relations de la situation pédagogique. Pour elle, la situation pédagogique, permet de structurer en réseau le corpus de connaissance de l'enseignant. La situation pédagogique est une représentation de la situation

contextuelle dans laquelle œuvre l'enseignant et dans laquelle il est appelé à développer ses compétences professionnelles. Il s'agit donc d'un modèle utile au développement des compétences professionnelles de l'enseignant, car il propose une structuration des connaissances en adéquation avec les opérations cognitives engagées par l'enseignant en exercice. Pour devenir compétent, l'enseignant doit apprendre à mobiliser des connaissances associées à chacune des composantes et relations de la situation pédagogique.

La situation pédagogique offre un cadre de structuration approprié pour la réalisation de notre recherche. Elle permet d'organiser les données contenues dans le champ de savoirs de l'éducation musicale en une représentation utile à la définition de la base de savoirs professionnels du spécialiste en musique. Voyons, plus précisément, comment s'opère cette interrelation.

En nous reportant aux travaux de France Perron (2005) sur le raisonnement pédagogique chez les enseignants de musique nous avons esquissé (figure 2.2) une représentation de la base de savoirs du spécialiste en musique organisée selon le modèle de la *situation pédagogique* (Legendre, 1983).

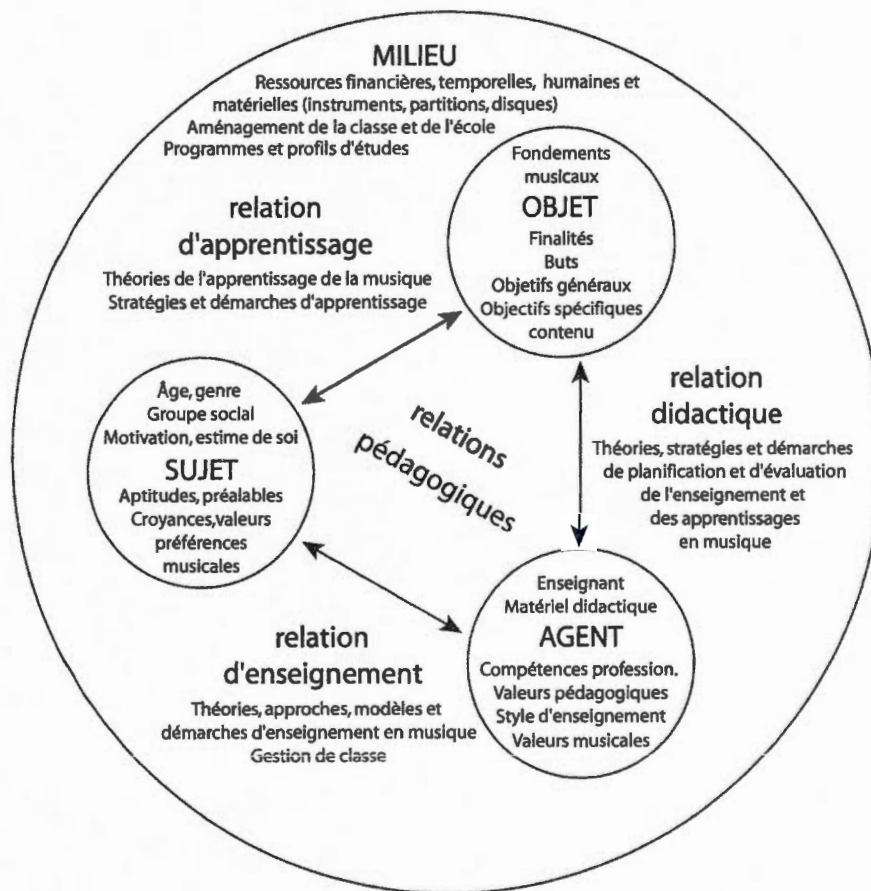


Figure 2.3 La base de savoirs du spécialiste en musique (adapté de Perron, 2005)

Il existe pour chacune des composantes et relations de la situation pédagogique une documentation abondante qui mériterait d'être synthétisée. Il est ainsi possible, pour chacune des composantes et relations, de présenter les principales options ou éléments que l'on retrouve dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Une telle représentation fourniraient les points de repère essentiels pour appréhender le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. En même temps, elle donnerait à connaître l'éventail de possibilités relatives au contenu de la base des savoirs professionnels du spécialiste en musique. Elle pourrait donc servir de référence dans une démarche de définition de la base de savoirs du spécialiste en musique.

Par ailleurs, une telle représentation, que nous pourrions également appeler répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire, pourrait être utile à maints égards dans le cadre de la formation des spécialistes en musique :

1. Elle pourrait servir à concevoir des plans de formation appropriés au développement des compétences professionnelles du spécialiste en musique. Elle donnerait en effet des indications claires sur le contenu devant être couvert dans le cadre de la formation initiale des enseignants.
2. Elle pourrait faciliter l'analyse de propositions théoriques ou stratégiques en éducation musicale. Les différentes théories de l'éducation musicale, les modèles pédagogiques, les programmes d'études nationaux ou locaux proposent et justifient des agencements particuliers des composantes de la situation pédagogique. Ces propositions traduisent des conceptions de la musique, de l'élève, de l'enseignant, de l'enseignement et de l'apprentissage. Les conceptions et valeurs supportant les différentes propositions pourraient être identifiées et situées à l'intérieur de cette représentation globale.
3. Elle pourrait favoriser l'exploration et l'appréhension du champ de savoir de l'éducation musicale scolaire. En ayant des points de repères fondamentaux pour les différentes composantes et relations de la situation pédagogique, l'étudiant en enseignement de la musique aurait en sa possession une carte du territoire lui permettant de mieux se situer dans ce vaste ensemble de connaissances.
4. Elle pourrait faciliter l'établissement de passerelles entre le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire et la pratique concrète de l'enseignement musical. En représentant le contexte quotidien dans lequel il œuvre et en associant des catégories de savoirs aux différentes composantes et relations de

la situation pédagogique, une telle représentation permettrait au spécialiste en musique de mieux cibler ses besoins informationnels.

5. Enfin, elle pourrait servir de cadre de référence pour la planification curriculaire ou pédagogique. En témoignant de l'état de développement actuel du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire, une telle représentation pourrait orienter la prise de décision et contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives. En effet, pour effectuer des choix appropriés, les responsables de l'éducation musicale scolaire doivent pouvoir choisir parmi l'ensemble des options qui s'offrent à eux, celles qui pourront le mieux combler les besoins éducationnels qu'ils ont identifiés. Sans une connaissance étendue des possibilités de leur domaine d'intervention, ils risquent fort de rester prisonniers de la tradition, de leurs préférences personnelles ou de la reproduction de leur propre expérience d'élève.

2.2.3 Les paramètres de structuration du modèle axiologique

À cause de l'ampleur des travaux requis pour l'élaboration d'un tel répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire, nous limiterons notre effort de structuration à l'*Objet* de la situation pédagogique. Nous avons retenu cinq paramètres : 1) les fondements musicaux; 2) les finalités; 3) les buts; 4) les objectifs généraux; 5) le contenu. Puisque ces paramètres forment une axiologie de l'éducation musicale scolaire, nous dirons que cette recherche vise l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire mettant au jour les « possibles » relatifs à l'*Objet* de l'éducation musicale scolaire.

Pour chacun de ces paramètres, nous présenterons les principaux *éléments*²⁹ recensés dans la documentation spécialisée en éducation musicale afin de préciser la nature l'Objet d'enseignement-apprentissage en musique. Nous attirons l'attention du lecteur sur les « principaux éléments » qui renvoie à la prudence d'usage en matière de recherche. Il serait en effet illusoire pour quelque chercheur que ce soit de prétendre à l'exhaustivité, ne serait-ce qu'en raison de l'évolution incessante des champs de savoirs. Une fois ce modèle réalisé, nous aurons une meilleure idée de la manière dont pourraient être synthétisées les autres composantes et relations de la situation pédagogique.

2.3 Les caractéristiques de la recherche

2.3.1 L'objet de la recherche

Rappelons que cette recherche a pour objet le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire.

2.3.2 L'axiologie de la recherche

Voici comment s'articulent, en hiérarchie, les intentions de cette recherche :

La finalité : Contribuer à l'amélioration de l'éducation musicale en milieu scolaire.

Le but : Contribuer au développement du champ théorique de l'éducation musicale scolaire.

²⁹ Les éléments associés à chaque paramètre seront intégrés dans le modèle terminal sous la forme de typologies. Ils formeront alors des différentes *options* ou *alternatives* disponibles dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire.

L'objectif global : Élaborer un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ l'éducation musicale scolaire en fonction des composantes de la *situation pédagogique*, en vue de contribuer à la définition de la base de savoirs professionnels du spécialiste en musique.

L'objectif général : Élaborer un modèle axiologique mettant au jour les « possibles » relatifs à l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire.

Les objectifs spécifiques :

- 1) Présenter les fondements qui supportent le modèle axiologique;
- 2) Présenter les finalités de l'éducation musicale scolaire;
- 3) Présenter les buts de l'éducation musicale scolaire;
- 4) Présenter les objectifs généraux de l'éducation musicale scolaire;
- 5) Présenter les principaux éléments de contenu de l'éducation musicale scolaire.

Il importe de mentionner ici l'ampleur du projet envisagé qui vise le déploiement d'une vue d'ensemble inédite du domaine de l'éducation musicale scolaire.

2.3.3 Le type de recherche

Le modèle envisagé sera élaboré par *anasynthèse* (Legendre, 1983) à partir d'un corpus documentaire issu du champ théorique de l'éducation musicale en milieu scolaire. Il s'agit donc d'une recherche *théorique de type spéculatif* (Legendre, 1993; Van der Maren, 1996). Les choix méthodologiques seront exposés et justifiés au quatrième chapitre, intitulé *Méthodologie*.

2.3.4 Un aperçu de la démarche de recherche

Le *cycle général d'évolution* est défini par Legendre (2002) comme un plan de changement méthodique pour concevoir, implanter, évaluer et assurer la poursuite de tout projet éducatif, de tout apprentissage ou de toute recherche. Il se subdivise en quatre phases :

Toute évolution se situe entre deux pôles : [1] une situation présente que l'on désire améliorer, et [2] une situation future que l'on juge souhaitable; entre les deux états doit logiquement s'intercaler [3] un processus continu qui apporte un flux de changements appropriés, ce qui permet d'évoluer significativement d'une situation à l'autre ainsi [4] qu'une boucle de retour qui assure les rétroactions d'une nouvelle situation atteinte à une autre situation de départ progressivement améliorée et sans cesse perfectible (Legendre, 2002, p. 147-148).

Le plan de notre recherche peut être illustré à l'aide de ce modèle (figure 2.3).

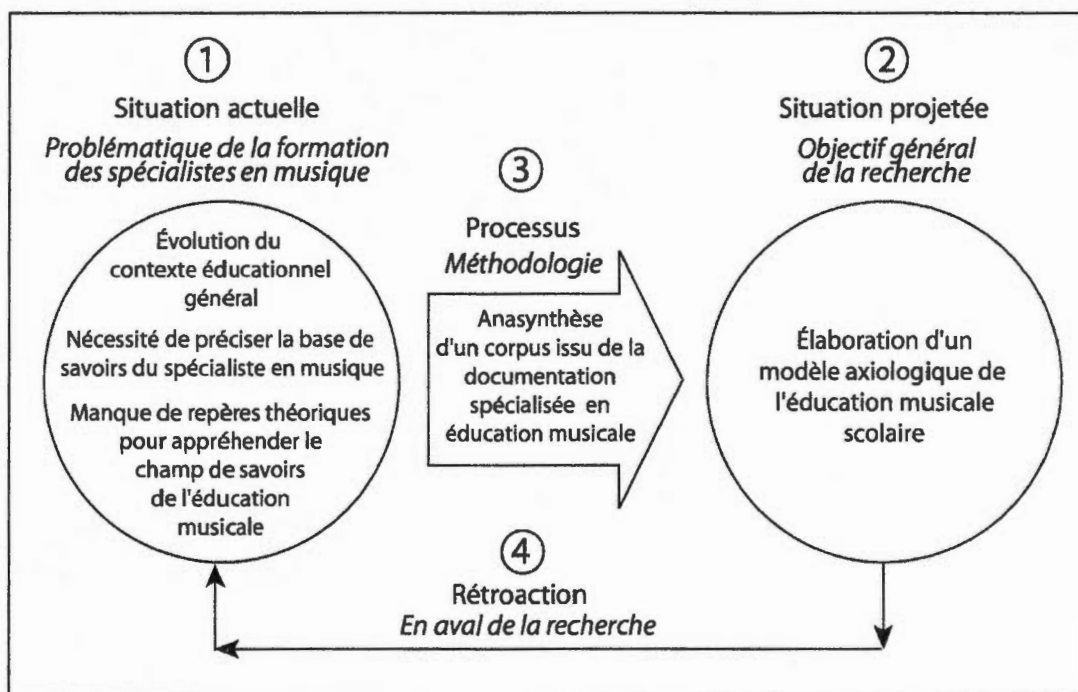


Figure 2.4 Un aperçu de la démarche de notre recherche
 (d'après le Cycle de l'évolution de Legendre, 2002)

Tout d'abord, l'ensemble [1] *Situation actuelle* renvoie aux deux premiers chapitres de cette thèse. En retraçant l'évolution des conceptions de l'éducation musicale, nous avons pu apprécier l'ampleur des attentes qui sont nourries à l'endroit de l'éducation musicale scolaire. Puis, nous avons vu la complexité du système d'éducation musicale en milieu scolaire, notamment en ce qui a trait à la diversité des profils et des modalités de formation qu'il offre. Nous avons ensuite cherché à mieux comprendre la nature et les fonctions du spécialiste en musique. Nous avons retenu qu'il était un professionnel de l'enseignement musical, puis nous nous sommes attardé à la formation initiale des spécialistes en musique. Nous avons vu que l'absence d'une cartographie globale du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire constituait une entrave au développement des compétences professionnelles du spécialiste en musique. Nous nous sommes donc proposé d'entreprendre la

construction d'une telle vision d'ensemble, sous la forme d'un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire.

L'ensemble [2] *Situation projetée* correspond à l'objectif général de notre recherche : Élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Ce modèle théorique devrait contribuer à résoudre le problème central de cette recherche.

L'ensemble [3] *Processus* fait référence aux modalités de réalisation de la recherche. Nous avons opté pour une recherche théorique de type spéculatif. La démarche retenue pour la construction de notre modèle théorique est l'anasyntèse (Legendre, 1983).

L'ensemble [4] *Rétroaction* montre que le processus d'évolution est un processus perpétuel. Legendre (2002) explique que : « Même lorsqu'une situation projetée est réalisée, elle demeure toujours perfectible : à son tour elle devient une situation actuelle et un autre processus de renouveau doit alors s'amorcer » (Legendre, 2002, p. 149). Notre modèle sera donc considéré comme une hypothèse qui fera l'objet d'une validation externe dans la communauté scientifique et enseignante. Cette validation externe dépasse le cadre de notre recherche et constitue une phase ultérieure échelonnée sur une longue période.

2.3.5 L'originalité, la pertinence et l'utilité de cette recherche

Cette recherche propose un plan d'ensemble, une carte du champ de savoirs de l'éducation musicale, qui s'ajoute aux construits théoriques d'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale existants. Comme nous l'avons déjà souligné, des éléments théoriques existent déjà, mais ils sont dispersés dans la documentation. Notre modèle propose de les rassembler et de les réorganiser en une proposition globale et inédite.

Originalité

- Cette recherche propose une structuration inédite des fondements curriculaires de l'éducation musicale scolaire;
- Cette recherche propose un cadre de référence inédit pour pour l'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire, la précision des savoirs professionnels du spécialiste en musique, le développement des compétences professionnelles du spécialiste en musique et la planification curriculaire et pédagogique en musique;
- Le modèle terminal se présente comme un état de la question des possibilités axiologiques de l'éducation musicale scolaire selon une approche globale de l'éducation musicale scolaire;
- Cette recherche met en évidence la diversité des manières de concevoir et de réaliser l'éducation musicale scolaire;
- Cette recherche contribue à enrichir le secteur de la recherche franco-canadienne en éducation musicale (Lowe, 2000).

Pertinence :

- Cette recherche répond à un besoin de clarification, de mise en ordre, d'organisation et de compréhension de la réalité complexe du champ de savoirs du domaine de l'éducation musicale scolaire.
- Le modèle terminal constitue un intermédiaire entre les dimensions théorique et pratique de l'éducation musicale scolaire. Dans le contexte actuel de réforme éducationnelle, il pourrait contribuer à une amélioration des pratiques pédagogiques en permettant aux responsables de l'éducation musicale scolaire

de repérer, dans l'ensemble des possibilités axiologiques, les meilleurs choix en fonction des besoins éducationnels identifiés pour un milieu donné.

- Cette recherche contribue au développement du champ théorique de l'éducation musicale. Son caractère novateur peut susciter de nouvelles idées, hypothèses et pistes de recherches. Du même souffle, elle peut faire l'objet de critiques qui en identifieront les manques, les lacunes ou les incomplétudes. Dans tous les cas cependant, nous pensons qu'elle peut stimuler la réflexion sur l'éducation musicale scolaire et sur la formation initiale des spécialistes en musique.

Les résultats de cette recherche pourront être utiles :

- Aux formateurs de spécialistes en musique afin d'orienter l'élaboration de programmes d'études cohérents ou d'activités d'apprentissage significatives en formation initiale des enseignants;
- Aux étudiants en enseignement de la musique comme cadre d'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire ou d'analyse des différentes propositions théoriques et stratégiques de l'éducation musicale scolaire;
- Aux spécialistes en musique comme cadre de référence pour la planification pédagogique et l'autoformation;
- Aux décideurs pour guider la construction de curriculums ou de programmes d'études;
- Aux chercheurs comme cadre de référence et comme objet d'études.

En conclusion, nous rappelons l'ampleur du projet envisagé qui vise plus spécifiquement le déploiement d'une vue d'ensemble inédite des possibilités

axiologiques de l'éducation musicale scolaire. Comme nous l'avons montré, cette recherche veut combler un vide important dans le champ théorique de l'éducation musicale. À ce chapitre, les résultats pourront servir de référence autant pour la formation initiale des enseignants en musique, des la mise en place de nouveaux curricula que pour la prise de décisions politiques et administratives.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche traite de l'éducation musicale scolaire, telle qu'elle peut être conçue dans les sociétés occidentales. Nous proposons dans ce chapitre différentes propositions qui nous permettront d'expliciter notre conception de l'éducation musicale scolaire. Il nous est apparu en effet nécessaire de préciser la nature et les frontières de cette notion avant de constituer notre corpus documentaire et d'entreprendre les phases de réalisation de la recherche.

Dans la première section, nous définirons et comparerons les notions d'« éducation musicale », de « formation musicale » et d'« éducation musicale scolaire ». Nous pourrions alors proposer un modèle explicitant les relations qu'entretiennent ces trois notions. Cela nous permettra également de situer la niche l'éducation musicale scolaire dans l'éducation musicale globale.

La deuxième section sera consacrée à une clarification du concept d'« éducation musicale scolaire ». Nous emprunterons à Renald Legendre (1983) le modèle du *Cycle de l'éducation* pour identifier et ordonner différentes acceptions de ce concept. Nous mettrons ainsi au jour certaines ambiguïtés du langage courant et nous permettra de comprendre la dynamique générale du *système* d'éducation musicale scolaire.

3.1 L'éducation musicale scolaire : définition générale

Dans le sens durkheimien, l'éducation peut être entendue comme : « l'action exercée par les générations adultes sur les générations montantes afin de susciter chez ces dernières les transformations physiques, intellectuelles et morales estimées désirables par la société » (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, et Simard, 1997, p. 94).

L'éducation se présente alors comme une entreprise sociale visant la perpétuation de systèmes de valeurs. Selon un autre point de vue, il est également juste de voir dans l'éducation une entreprise personnelle de développement intellectuel, physique et moral animée par une quête instinctive du bonheur (Legendre, 1993). Cependant, qu'on adopte l'une ou l'autre de ces perspectives, l'éducation se présente toujours comme un processus fondé sur les notions d'amélioration et de continuité dont l'aboutissement présente un état ultime et utopique de perfection (Legendre, 1993).

Selon les époques et les cultures, différents modèles de « perfection » ont été élaborés. Ainsi, la personne éduquée était vertueuse, morale, cultivée, bienséante. Aujourd'hui, ces différents modèles peuvent se retrouver dans une conception plus globale de l'éducation vue comme un processus intégrant les multiples dimensions de la personne. Adoptant cette perspective, l'auteur du *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit l'éducation de cette manière :

Développement harmonieux et dynamique chez l'être humain de l'ensemble de ses potentialités (affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles, etc.); développement du sens de l'autonomie, de la responsabilité, de la décision, des valeurs humaines et du bonheur chez la personne; transformation dynamique, positive et continue de la personne (Legendre, 1993, p. 435).

Nous nous sommes inspiré de cette définition et de propositions d'auteurs du domaine de l'éducation musicale³⁰ pour formuler une définition générale de l'éducation musicale : l'éducation musicale est le développement harmonieux et dynamique de l'ensemble des potentialités musicales d'une personne. Ces potentialités peuvent être globalement désignées par la capacité de créer, d'interpréter, d'apprécier et de commenter la musique. L'éducation musicale se

³⁰ Nous avons réalisé l'anasynthèse des auteurs suivants : Bowman, 1991; Carignan, 1993; Colwell, 1987 ; Durrant et Welch, 1995; Eshelman, 1995; Jorgensen, 1997; Knieter, 1991; Leonhard, 1988; Leonhard et House, 1972; Mialaret, 2000; National Association of Schools of Music, 2004; Tafuri, 2004; Walker, 1984 .

manifeste par une compréhension et une maîtrise des processus musicaux fondamentaux, une ouverture à la diversité des pratiques musicales, une connaissance étendue des dimensions historicoculturelles de la musique, ainsi que par une démarche musicale personnelle et autonome.

Selon cette définition, la notion d' « éducation musicale » englobe celle de « culture musicale³¹ », cette dernière désignant l'ensemble des connaissances acquises *sur* la musique, en particulier celles ayant trait aux styles, aux genres, aux interprètes, aux techniques et procédés, ainsi qu'à l'histoire de la musique. La « culture musicale » supporte le sens critique, le goût et le jugement musical (d'après P. Robert, 1996). Elle ne suppose pas la maîtrise instrumentale ou vocale ni la capacité de composer de la musique. Par contre, l'aptitude à commenter la musique avec éloquence est généralement considérée comme une marque de culture musicale. L' « éducation musicale » renvoie quant à elle à l'idéal du musicien complet à la fois virtuose éblouissant, compositeur accompli, théoricien éclairé, mélomane cultivé, critique averti. Ce musicien de premier ordre trouve dans la musique une source intarissable de joie extatique, voire une forme de spiritualité. L'éducation musicale se présente donc comme une utopie que bien peu de musiciens peuvent se vanter d'avoir atteint...

L'éducation musicale n'est pas limitée aux expériences vécues à l'école, mais se déroule dans la société en général et dans la famille en particulier :

« Examples of music education turn up in unexpected places, including the efforts of family members, professional musicians, conservatory, college, and university professors, church musicians, business people, and a host of others

³¹ La notion de « culture musicale » est synonyme de l'expression anglaise « music literacy » dans son acception contemporaine : Musically literate people are now those who know a great deal about the art of music. They understand its history, its techniques, its many styles, and its major practitioners; they know where to go to hear good examples of it, how to make discerning judgments about it, and how to respond to it appropriately and sensitively in its many manifestations (Reimer, 1989a, p. 28).

engaged in the process of passing on musical wisdom from one generation to the next. Music education involves life-long teaching and learning, from the most elementary through the most advanced levels of musical artistry within the purview of a variety of societal institutions and exemplifying the gamut of world musical traditions » (Jorgensen, 1997, p. vii).

Nous distinguerons donc l'éducation musicale formelle, l'éducation musicale non formelle, l'éducation musicale informelle³² :

1. L'éducation musicale formelle est pratiquée dans les institutions rattachées au système d'éducation. Dans cette catégorie, nous situons les écoles primaires et secondaires³³, les cégeps et les universités, les conservatoires et certaines institutions telles que l'École Vincent-d'Indy. L'éducation musicale formelle est sanctionnée par un diplôme reconnu par l'État qui atteste l'atteinte des objectifs d'un programme d'études³⁴.
2. L'éducation musicale non-formelle désigne les structures d'éducation musicale qui ne sont pas officiellement sanctionnées par les instances

³² Nous nous inspirons ici de la typologie de Lucie Sauvé (1992, p. 26-27). Notons que dans le système scolaire, nous pouvons retrouver des activités d'éducation musicales formelles, non-formelles et informelles.

³³ Notre recherche porte sur l'éducation musicale scolaire, laquelle n'est qu'un secteur de l'éducation musicale globale.

³⁴ Malgré qu'elles soient regroupées sous une même rubrique, ces structures poursuivent des missions particulières et, de fait, réfèrent à différentes dimensions de l'éducation musicale. La simple évocation de la distinction traditionnelle entre les Facultés de musique universitaires et les Conservatoires de musique nous aidera à mieux comprendre ce point. Les premières ont été historiquement dédiées à la *musica theoretica*, qui comprend les sciences musicales (la théorie musicale, la psychoacoustique, la musicothérapie, l'éducation musicale, etc.) et les autres disciplines musicologiques (la sémiologie de la musique, l'ethnomusicologie, la sociologie de la musique, etc.). Les secondes ayant plutôt été assignées à la *musica pratica*, c'est-à-dire aux techniques musicales d'interprétation, de composition et de direction ("Conservatoires et académies," 2005; Kaplan, 1965; Tafuri, 2004; "Universités," 2005). Ainsi, « on peut être docteur en musique sans être le moindre un virtuose. En revanche, on ne peut obtenir les premiers prix d'un Conservatoire digne de ce nom sans être un virtuose d'une certaine qualité » (Deslauriers, 1969, p. 12).

étatiques. On retrouvera dans ce groupe le secteur de l'enseignement privé (professeurs particuliers ou écoles), les camps musicaux, les services de loisirs municipaux, les centres d'arts, etc. Ces structures peuvent cependant être rattachées de diverses façons au système d'éducation.

3. L'éducation musicale informelle rassemble les autres expériences d'éducation musicales qui ne sont rattachées à aucune structure particulière. Ces expériences peuvent être plus ou moins systématisées selon le cas. Nous retrouverons dans cette catégorie l'apprentissage autodidacte, en famille ou entre amis. Ce seront aussi les apprentissages réalisés au fil des rencontres, des lectures, des auditions, du contact avec médias de masse, au travail, au concert, etc.

Dans un autre ordre d'idée, nous avons remarqué que les notions d'« éducation » et de « formation » sont parfois confondues, car elles font toutes deux référence à un processus de transmission et d'appropriation de conduites, de savoirs et de valeurs ayant pour visée générale le développement physique, intellectuel et moral de la personne (Pastiaux et Pastiaux, 1997, p. 6). Nous conviendrons en effet que toute éducation implique une part de formation et que toute formation participe à un projet éducatif plus fondamental.

Pour ce qui est de la musique, il serait peu raisonnable d'affirmer, comme certains le soutiennent, que la formation se limite à l'acquisition des savoirs et des savoirs-faire, tandis que l'éducation embrasse le domaine des savoirs être. Quiconque est un tant soit peu familier avec le milieu musical reconnaîtra que la formation d'un musicien ne se réduit pas aux acquisitions théoriques et techniques. La formation musicale suppose une enculturation qui entraîne une transformation des attitudes, des valeurs, des aspirations et de l'éthique personnelle. Chacune des spécialités musicales (musicologie, composition, interprétation, enseignement, technologie musicale, etc.) engendre différentes *communautés* de musiciens qui possèdent leurs propres systèmes

de valeurs et un registre particulier de rapport à la musique. La distinction entre « formation musicale » et « éducation musicale » résidait plutôt selon nous dans leur objet respectif.

L'éducation musicale vise le développement de l'ensemble des potentialités musicales de la personne. Elle sous-entend l'idée selon laquelle une appréhension holistique de la musique favorisera l'aptitude à en saisir et à en révéler les significations les plus profondes. Par conséquent, un projet d'éducation musicale couvre un large éventail d'activités musicales (interprétation, création, appréciation, etc.) et même plusieurs types de musique (celles d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui).

La formation musicale, si elle aspire également à la révélation des significations musicales, se concentre plutôt sur des branches spécifiques de la musique (la musicologie, l'interprétation, la composition), sur des esthétiques particulières (musique baroque, jazz, etc.) et sur des moyens spécifiques (piano, ordinateur, chant, etc.). Par la formation, le Sujet est formé, façonné et s'exerce en vue de se conformer à un modèle, à un exemple ou à un idéal déterminé d'avance (d'après P. Robert, 1996). Malgré son objet plus circonscrit, la formation est tout de même abordée sous le signe de la globalité : elle recouvre « l'instruction et son aspect intellectuel, l'apprentissage relié aux détails du métier, l'entraînement ou la répétition des exercices, l'étude qui approfondit les notions, l'enseignement qui est la part du maître et l'éducation au sens large de développement personnel » (Leclerc cité dans Legendre, 1993, p. 622). La formation musicale doit être entendue comme une part de l'éducation musicale, cette dernière se présentant comme une intégration des différentes formations musicales reçues. Nous définirons donc la formation musicale par l'énoncé suivant : la formation musicale est un terme générique qui désigne le processus d'enseignement-apprentissage par lequel un Sujet acquiert les connaissances, les savoirs-faire, les attitudes et les valeurs associés à une spécialité

musicale : formation pianistique, formation en composition électroacoustique, formation auditive tonale, formation rythmique, etc.

Notons que la formation musicale peut être graduée sur un continuum allant des niveaux d'acquisition les plus élémentaires jusqu'aux plus sophistiqués. Pour concrétiser notre pensée, nous proposons ici une typologie inédite³⁵ des niveaux de la formation musicale : la sensibilisation, l'éveil, l'initiation, la formation musicale de base, la formation musicale professionnelle et le perfectionnement musical :

- *La sensibilisation musicale* est le premier jalon de la formation musicale. L'objectif est de susciter un intérêt pour la musique chez le Sujet en attirant son attention sur certains phénomènes musicaux ou en l'informant sur des éléments particuliers comme les familles instrumentales, les grands musiciens, les courants musicaux. La sensibilisation est généralement ponctuelle et de courte durée, tandis que son format est diversifié : la conférence, le reportage télévisé, la chronique de magazine, l'atelier, l'animation, le concert, les répétitions publiques, le site Internet, etc. Le Sujet sensibilisé a pris conscience de certains aspects de la musique et manifeste de la curiosité.
- *L'éveil musical*³⁶ est habituellement destiné aux tout-petits, mais certaines sessions sont adaptées aux adultes. Par rapport à la sensibilisation, l'éveil musical procède selon une séquence structurée d'activités qui s'échelonnent sur le moyen terme, suivant le rythme de progression du Sujet. Il s'agit

³⁵ L'idée de construire cette typologie nous est venue à la suite de la consultation de deux documents dans lesquels nous avons repéré des éléments de structuration. D'abord celle de Jean-Pierre Mialaret (cité dans De Landsheere et De Landsheere, 1992) et celle du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 1988b).

³⁶ Ne pas confondre ce niveau de formation avec le courant pédagogique français du même nom et dont les figures de proue sont Claire Renard (1995), François Delalande (1984), Christina Agosti-Gherban (2000).

essentiellement de stimuler les facultés auditives, perceptuelles, discriminatoires, imaginatives, expressives et psychomotrices du Sujet au moyen de jeux musicaux simples, de chants, de danses, d'auditions musicales et de manipulation de petits instruments adaptés à son niveau de développement. Ce faisant le Sujet construit, valide ou précise ses schèmes de références musicaux fondamentaux auxquels il pourra, subséquemment, greffer des apprentissages formels. Le Sujet éveillé a les préalables pour entreprendre l'apprentissage systématique de la musique. Willems (1956) dirait de lui qu'il possède les *bases* de la musique.

- *L'initiation musicale*, se distingue de l'éveil musical par son accent plus marqué vers la transmission d'un modèle de musicalité. L'initiation est axée sur l'acquisition de connaissances et le développement de techniques musicales rudimentaires. Lorsque cette formation s'adresse à de jeunes enfants, l'apprentissage adopte un caractère ludique selon la formule « apprendre tout en s'amusant ». L'enseignement est systématisé et envisagé sur une longue période.

Avec l'initiation musicale débute également l'*instruction musicale*³⁷. Dans son acception la plus restreinte, l'instruction musicale renvoie à la notion d'*alphabétisation musicale* qui se limite à la capacité de lire et d'écrire la musique avec une relative aisance. L'alphabétisation musicale est habituellement l'objet des cours de *formation auditive* : solfège mélodique et rythmique; dictée mélodique, rythmique et harmonique; théorie musicale. Cependant, à mesure que progresse la réflexion sur l'instruction musicale, elle tend à adopter une signification plus large qui viserait la transmission d'une

³⁷ Ne pas confondre avec son correspondant anglais « music instruction », ce dernier désignant les moyens mis en œuvre pour susciter l'apprentissage de la musique et qui pourrait être traduit en français par « enseignement musical ».

culture musicale (P. S. Campbell, 1991; Philpott, 2001; Reimer, 1989a). Robert Walker (1984) la définit d'ailleurs ainsi :

« In such a context literacy means no more than being able to respond in the form of simple acts in pitch and rhythms production to musical notation developed in response to historical musical practises.

The term literacy, however, implies far more than superficial acts in the form of mechanically realising in sound some simple configurations of pitch or rhythm notations, whether or not the idiom is historical.

Literacy implies some understanding of the deep meanings associated with musical statements, some awareness of the composer's use of musical symbolism in the context of a style and semantic content associated with an individual composer. To use an analogy with language, if all that literacy meant was the development of an ability to make word sounds to printed letters on a page then a literate society would mean a society of people who could read road signs and other simple instructions with understanding but to whom the deep language structure and associated meaning of a story by John Steinbeck would be incomprehensible. In music this would mean a society people who should not comprehend the structure and musical meaning of Beethoven's symphonic though, Bach's countrapunctual Stockhausen's, Cage's, John Coltrane's, Yardbird Parker's etc. Yet these are the objects that literacy should be concerned with.

Simple act of interpretating basic symbols in rather trivial and contrived configurations of pitch and rhythm, devoid of expressive content or style, do not in themselves induce a state of literacy» (Walker, 1984, p. 147).

Ainsi, nous pourrions dire que le Sujet initié est capable de s'exprimer par la musique au moyen de pièces musicales simples et il possède des repères culturels fondamentaux.

- *La formation musicale de base* constitue une étape de plus dans l'approfondissement de l'apprentissage musical. À ce niveau, le Sujet est plus intensément engagé dans la *discipline* musicale. Le ludisme, qui marquait les

premières expériences de formation musicale enfantines, arbore maintenant une nouvelle signification. Dans les premiers stades de la formation musicale, le jeu avait pour fonction principale d'induire chez l'enfant des sentiments positifs à l'égard de l'apprentissage musical de telle sorte qu'il puisse en supporter les premières phases, ardues et pauvres en plaisir musical. Comme l'exprimait Manneveau (1977), le jeu est l'astuce par laquelle le pédagogue arrive à « dorer la pilule » d'une discipline fastidieuse et vraisemblablement insignifiante pour l'enfant.

Du moment que l'enfant découvre le plaisir intrinsèque et inhérent à la pratique musicale, le « jeu éducatif » ne présente plus d'utilité pédagogique; il devient même une entrave à l'apprentissage de la musique. Les amusements sonores qui naissent de l'écoute, du jeu instrumental ou vocal, de la création et de la spéculation théorique, procure des plaisirs sensibles, psychologiques et esthétiques éminemment plus satisfaisants. Ces formes de ludisme, inhérents à l'art musical, en sont d'ailleurs la source et la motivation fondamentales³⁸. Mais, pour éprouver et susciter le « plaisir musical », le musicien doit acquérir certaines clés de compréhension musicale et accéder à un niveau de maîtrise technique suffisant. Ce sera l'objet de la formation musicale de base.

Le Sujet ayant reçu une formation musicale de base est capable de s'exprimer par la musique au moyen de pièces d'un niveau avancé. Il est capable d'accéder au plaisir musical et de le susciter chez autrui. Il possède une culture musicale générale et a développé les compétences nécessaires pour poursuivre son développement musical en autodidacte. À ce niveau de

³⁸ Nous nous référons à l'analyse qu'a réalisée François Delalande dans son ouvrage *La musique est un jeu d'enfant* (Delalande, 1984).

formation, le Sujet possède les attributs du *musicien amateur*, dans son acception la plus noble.

- *La formation musicale professionnelle* prépare le musicien à l'exercice de sa profession. Au Québec, ce type de formation est habituellement de type post-secondaire et universitaire. Le Sujet professionnel est un musicien qui rencontre les critères de compétence du milieu dans lequel il exerce.
- *Le perfectionnement musical* est le niveau de formation le plus élevé. Ce type de formation vise à optimiser les connaissances, les habiletés et les attitudes liées à une spécialité musicale. Ici, l'excellence, la virtuosité et l'authenticité de la pensée musicale sont poursuivies dans une quête de l'absolu. Le perfectionnement s'acquiert habituellement auprès de personnes reconnues pour leur expertise que l'on qualifie de « maîtres ». Le perfectionnement peut se dérouler dans le cadre de sessions particulières, d'études universitaires de troisième cycle ou d'études de niveau Conservatoire supérieure II. On attend du Sujet ayant atteint ce niveau d'achèvement qu'il contribue d'une manière originale et significative au milieu et au patrimoine musicaux.

Cette typologie des niveaux de la formation musicale nous permet d'aborder la notion d' « éducation musicale en milieu scolaire ». L'éducation musicale scolaire est cette part de l'éducation musicale qui se déroule dans le milieu scolaire. Au Québec, l'éducation musicale scolaire désigne, au sens restreint, toute activité d'enseignement-apprentissage de la musique réalisée dans les écoles primaires et secondaires. Au sens large, l'éducation musicale scolaire désigne l'ensemble des expériences musicales vécues par les élèves dans les écoles primaires et secondaires. Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons plus spécifiquement au sens restreint de l'éducation musicale scolaire, c'est-à-dire aux activités musicales découlant d'intentions éducatives délibérées. L'essentiel de la documentation spécialisée est d'ailleurs consacrée à cette part de l'éducation musicale scolaire.

L'éducation musicale scolaire s'inscrit dans le projet éducatif global d'une société, lequel se trouve exprimé dans les programmes d'études nationaux, dont elle adopte la mission et les principes pédagogiques. Elle contribue à ce projet éducatif selon les spécificités de la musique comme discipline et suivant la valeur éducative qui lui a été reconnue par les autorités responsables de l'éducation.

Dans la plupart des pays occidentaux, l'éducation musicale scolaire vise le développement musical global de l'élève. L'éducation musicale scolaire est donc constituée d'une multitude de formations musicales spécifiques qui couvrent différents volets de l'activité musicale : interprétation, création, appréciation, etc. Cependant, l'ampleur de cette mission éducative associée au peu de temps imparti à l'enseignement de la musique invite à la modestie en ce qui a trait aux niveaux de formation musicale susceptibles d'être atteints par les élèves. En fait, il ne faudrait guère espérer dépasser, au terme du secondaire, le niveau de l'initiation musicale³⁹.

Nous proposons la figure suivante afin d'illustrer les relations entre les notions d'« éducation musicale », de « formation musicale » et d'« éducation musicale scolaire ». Cette conception de l'éducation musicale scolaire supportera la construction de notre modèle axiologique.

³⁹ Dans certains milieux, les élèves pourront atteindre le niveau de la formation de base, en général pour le volet interprétation, mais ce tour de force se fait habituellement au détriment des autres volets de l'éducation musicale (Québec, 1992, 1993).

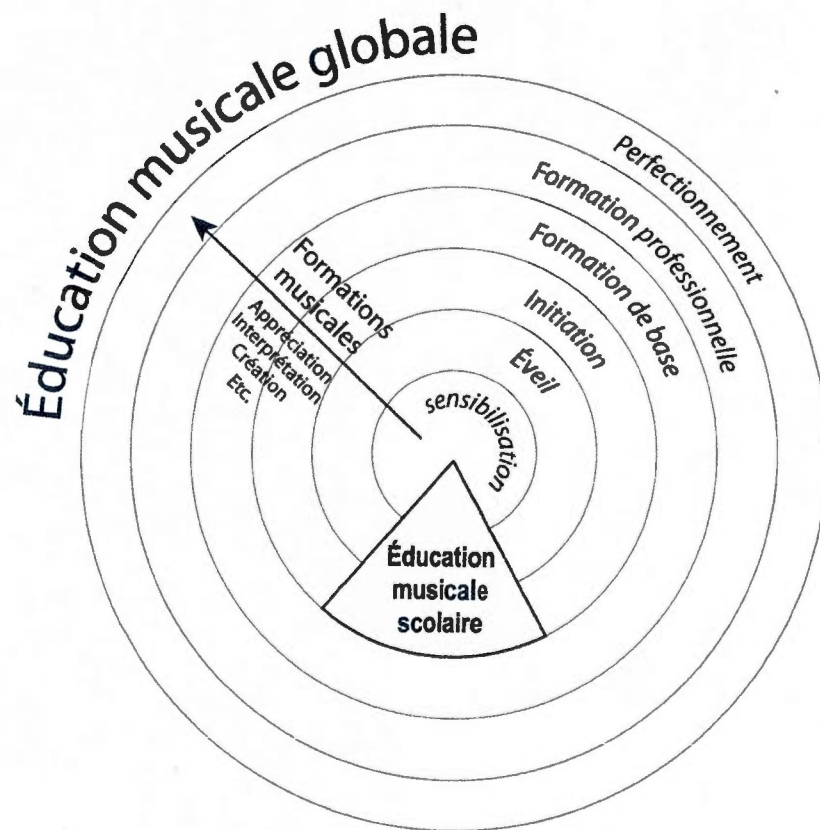


Figure 3.1 Les relations entre l'éducation musicale, la formation musicale et l'éducation musicale scolaire.

3.2 L'éducation musicale scolaire : acceptions spécifiques

Les définitions de l'éducation musicale scolaire sont peu nombreuses. Disséminées ici et là dans les écrits théoriques, elles semblent toutes offrir des perspectives différentes sur l'éducation musicale. Au fil des lectures, cette diversité d'acceptions peut faire naître un sentiment de confusion qui rend difficile la formation d'une image cohérente du concept.

Avant de nous engager plus à fond dans l'analyse de notre corpus documentaire, il nous semblait indispensable de clarifier ce point. Les travaux du professeur Legendre nous ont fourni une clé de structuration convaincante. L'auteur de l'*Éducation totale* (Legendre, 1983) a entrepris de délimiter le concept d'éducation en ramenant à quelques classes d'acceptions la multitude de définitions de l'éducation qu'il avait recensées. Cette analyse s'est soldée par la désignation de sept catégories qui ont été ensuite structurées en réseau notionnel, puis présentées sous la forme d'un modèle systémique appelé *Cycle de l'éducation* (Legendre, 1983, p. 212-249). Nous avons transposé ce modèle à notre domaine de recherche, l'éducation musicale scolaire, et l'avons validé sur notre corpus⁴⁰. Ce travail a mis en lumière la nature multidimensionnelle du concept d'éducation musicale scolaire, éliminant du coup l'ambiguïté qui nous contrariait. La figure 3.2 offre une représentation dynamique des différentes acceptions du concept d'éducation musicale scolaire.

Avant de présenter plus en détail les différentes acceptions de l'éducation musicale scolaire, il convient de clarifier le lien entre cette figure et l'objectif général de notre recherche : élaborer un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Au chapitre 2, nous avons montré de quelle manière ce modèle axiologique pouvait contribuer à la précision de la base de savoirs du spécialiste en musique et à quel point la précision de cette base de savoirs était cruciale dans le contexte actuel de réforme des programmes de formation initiale des enseignants.

⁴⁰ Notons que cette transposition a pour but la clarification de la notion d'« éducation musicale scolaire » dont traite spécifiquement notre recherche. Nous aurions pu appliquer la même démarche pour la notion d'« éducation musicale » prise dans sa globalité.

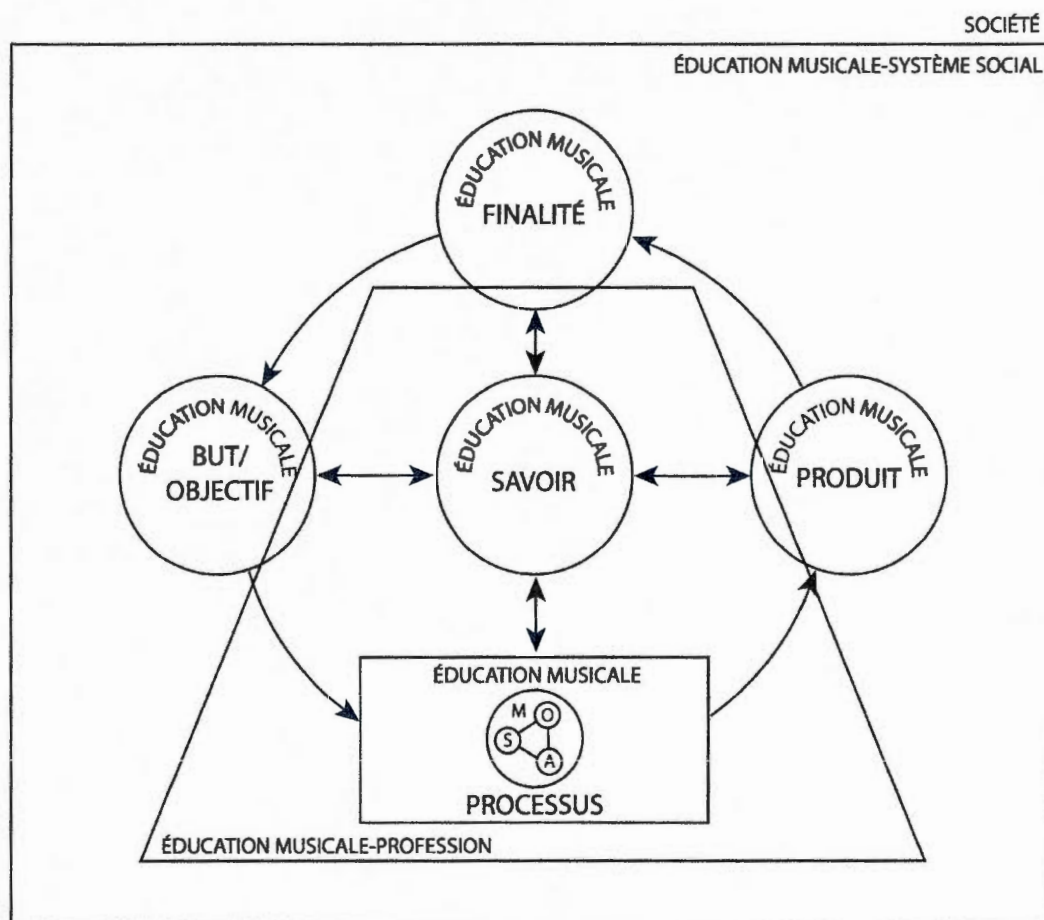


Figure 3.2 Les acceptions spécifiques de l'éducation musicale scolaire
(inspiré de Legendre, 2005, p. 337)

Du point de vue de l'enseignant qui doit concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage, l'Objet d'enseignement-apprentissage se situe dans l'ensemble *éducation musicale scolaire-finalité* et *éducation musicale scolaire-but/objectif*. Cet Objet est déterminé en fonction des caractéristiques d'une situation pédagogique particulière et ne constitue donc qu'un fragment de l'Objet global spécifié dans les ensembles *éducation musicale scolaire-finalité* et *éducation musicale scolaire-but/objectif*.

Les connaissances associées aux ensembles *éducation musicale scolaire-finalité* et *éducation musicale scolaire-but/objectif* représentent une part essentielle de la base de savoirs du spécialiste en musique. Ces connaissances lui permettront de se construire une représentation globale de l'Objet d'enseignement-apprentissage, une condition essentielle pour opérer des choix pédagogiques éclairés.

Selon la figure 3.2, notre recherche vise la structuration des éléments de l'ensemble *éducation musicale scolaire-savoir* qui renvoient aux ensembles *éducation musicale scolaire-finalité* et *éducation musicale scolaire-but/objectif* en vue de préciser la base de savoirs du spécialiste en musique que l'on doit situer dans l'ensemble *éducation musicale-profession*.

Dans les prochaines pages, nous présenterons les différentes acceptions de l'éducation musicale scolaire en donnant, le cas échéant, des définitions représentatives collectées dans la documentation spécialisée. Notons que nos synthèses sont ici largement inspirées des travaux de Renald Legendre (Legendre, 1983; R. Legendre, 2005).

3.2.1 Un système social

L'éducation musicale scolaire-système social désigne l'ensemble de ressources humaines, matérielles et financières au service du développement musical des élèves. Au Québec, l'éducation musicale scolaire se déroule dans les écoles primaires et secondaires.

3.2.2 Un produit

L'éducation musicale scolaire-produit est entendue ici comme l'aboutissement d'une démarche d'éducation musicale. Le produit escompté est explicité par l'axiologie de l'éducation musicale (finalités, buts, objectifs). Il est intimement associé à une représentation de la personne musicalement éduquée dont les attributs spécifiques

reflètent les valeurs des concepteurs de programmes. Il arrive cependant que le processus d'éducation musicale faille à l'atteinte des objectifs fixés.

Voici quelques citations issues de la documentation spécialisée en éducation musicale qui renvoient à l'ensemble *éducation musicale scolaire-produit* :

« In many respects defining a 'musically able' or 'musical' person is relatively easy; but what is the definition of a 'musically educated' person? This is surely more complex, but it must concern teachers who seek to know what it is they are intending to achieve in teaching music as an ordinary class subject [...] Our learning outcomes for a musically educated child should not be defined solely in terms of examination grades on an instrument » (Durrant et Welch, 1995, p. 13).

« To be educated in music means principally to understand musical structure, the manifestation of musical thought in the manipulation of sound by musicians, and the effect of various cultural forces on the way a composer develops his own musical symbols from the infinite variety available. It can mean much more, however » (Walker, 1984, p. 151).

3.2.3 Une finalité

Selon Legendre (1983), la finalité indique l'idéal que l'on désire atteindre par l'éducation. Une finalité est « un énoncé d'intention qui implique un choix de valeur(s) fondamentale(s) et qui interpelle un système social dans son ensemble » (Sauvé, 1997, p. 79). Elle donne une direction générale, campe la philosophie, les conceptions et les valeurs qui devraient inspirer la conduite des activités musicales qui seront réalisées à l'école. Une finalité ne peut être atteinte comme telle. C'est en tentant de la préciser qu'elle se transforme en buts éducatifs, puis en objectifs généraux et, éventuellement, en contenu d'apprentissage pour les élèves. Voici quelques citations issues de la documentation spécialisée en éducation musicale qui renvoient à l'ensemble *éducation musicale scolaire-finalité* : « [...] music in the schools had a mission - to help students to become better citizen of our country and the world » (J. Ross, 1995, p. 124).

3.2.4 Des buts et des objectifs

Les finalités de l'éducation musicale doivent être traduites en *buts*. Le but « est un énoncé d'intention qui porte sur les résultats attendus au terme d'un processus éducationnel particulier (un programme, par exemple) » (Sauvé, 1997, p. 80). Alors que la finalité était de l'ordre du vœu, le but comporte déjà des éléments d'analyse des besoins et des tâches (Sauvé, 1997). Les buts concourent à l'atteinte des finalités éducatives.

Mais, les buts demeurent relativement abstraits. Ils doivent eux-mêmes être précisés en *objectifs généraux* qui forment de larges catégories d'intentions éducatives. Les objectifs généraux regroupent un ensemble d'*objectifs spécifiques* qui précisent les types contenus sous la forme de connaissances à acquérir, d'habiletés à développer et de valeur à adopter.

Alors que la finalité est de l'ordre du vœu, que le but comporte des éléments d'analyse des besoins et des tâches, l'objectif général est un énoncé d'intention qui porte sur les résultats attendus pour une partie ou une portion d'un programme, d'une démarche ou d'un processus d'éducation (d'après Sauvé, 1997, p. 81).

Voici quelques citations issues de la documentation spécialisée en éducation musicale qui renvoient à l'ensemble *éducation musicale scolaire—but et objectif* :

« The broad objectives of the music education program recommended here are to develop favorable attitudes toward music, and to develop musical skills, musical concepts, and aesthetic sensitivity. Related instructional objectives can be considered to have been achieved when children exhibit clusters of musical behaviors consistent with those objectives » (Swanson, 1981, p. 1).

« The main aim of music education in schools is to foster pupils' sensitivity to, and their understanding and enjoyment of music, through an active involvement in listening, composing and performing » (Department of Education and Science, 1991).

3.2.5 Un processus

L'éducation musicale scolaire-processus concerne la transformation des buts et des objectifs en produit. C'est l'ensemble des interventions pédagogiques entreprise pour opérer les changements escomptés chez le Sujet. L'éducation musicale scolaire-processus englobe les préoccupations liées au processus de l'apprentissage musical et à la désignation des meilleurs moyens de le susciter. La notion de processus implique une succession d'étapes interdépendantes visant l'atteinte des objectifs, des buts et des finalités.

Voici quelques citations issues de la documentation spécialisée en éducation musicale qui renvoient à l'ensemble *éducation musicale scolaire-processus* :

« Music education is the process through which we assist others in developing their musical potential » (Knieter, 1991, p. 94).

« Music education encompasses all deliberate efforts to bring about musical learning » (Leonhard, 1988, p. 185).

L'éducation musicale désigne l'ensemble des processus d'enseignement-apprentissage de la musique, processus inscrits dans la spécificité, la diversité et l'évolution de leurs finalités, de leur organisation et de leurs contenus » (Mialaret, 2000, p. 359).

« Music education as practiced in the country consist of varying degrees of interaction between student and teacher, the student endeavouring to become more like the teacher in skills and understanding » (Colwell, 1987, p. 43).

3.2.6 Un champ de savoirs

Les préoccupations liées au processus d'apprentissage musical ont favorisé l'évolution de *l'éducation musicale scolaire-savoir*. L'éducation musicale-savoir renvoie au domaine de recherche et de connaissance de l'éducation musicale. En ce sens, cette acception renvoie à l'idée de discipline scientifique. Plusieurs disciplines connexes contribuent à l'enrichissement de ce champ de savoirs, notamment la psychologie, les neurosciences, la musicologie, l'ethnomusicologie, la sociologie, etc.

Certaines disciplines propres au champ de l'éducation musicale se sont structurées depuis les cinquante dernières années, notamment la didactique de la musique, la pédagogie musicale et la docimologie musicale. L'éducation musicale-savoir est composée de données théoriques et appliquées qui sont tirées de la recherche et de la pratique.

Voici quelques citations issues de la documentation spécialisée en éducation musicale qui renvoient à l'ensemble *éducation musicale scolaire-savoir* :

Ce secteur ne jouit d'un véritable statut de discipline que depuis peu de temps, du moins en Italie : il a fallu une trentaine d'années d'expériences pédagogiques et de réflexion théorique pour préciser les contours d'une éducation qui ne se contente pas d'être un simple collage de matières musicales réduites et adaptées aux enfants, mais qui se définisse comme une véritable discipline autonome (Tafari, 2004, p. 874)

« As an interdisciplinary field, music education draws from diverse literatures, including anthropology, sociology, psychology, religion, philosophy, ethnomusicology, music, and education » (Jorgensen, 1997, p. vii).

3.2.7 Une profession

L'éducation musicale scolaire-profession fait référence à la profession distincte et particulière dont la mission est le développement du potentiel musical des élèves dans le milieu scolaire : spécialistes en musique, chercheurs, conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignant, etc. La *profession* est supportée, organisée et défendue par différents organismes comme la très influente *National Association for Music Education* (États-Unis), la *Fédération des Associations de Musiciens Éducateurs du Québec* ou la *International Society for Music Education* (UNESCO).

« Music educators and professional musicians alike are committed to the general acceptance of music as an essential factor in the social and cultural growth of our country. Music educators contributed to this end by fostering the study of music among children and by developing a greater interest in music » (Hoffer, 1993, p. 155).

« Each profession is unique from all others in the structure resulting from the various tasks to be done. The medical profession can be broken down into physicians, nurses, interns, and anesthetists, and the roles of each suggest responsibility and comparative power. In music education we find the following: Sages and philosophers, administrators and politicians, city or system supervisors, classroom teachers, theory and composition, general music, history and analysis, educational methods, elementary classroom teacher, musicians, creators, performers, conductors, applied instructors » (Kaplan, 1965, p. 181)

« Music educators range from classroom music teachers to performing musicians, arts administrators, association executives and officers, technology experts, and corporate staffs that produce and merchandise a wealth of publications and paraphernalia » (Mark, 1996, p. 298).

3.2.8 Une interprétation des relations entre ces acceptions

Les différentes dimensions de l'éducation musicale scolaire représentent les différents aspects complémentaires d'un même domaine de savoir et d'activité. Elles sont interreliées pour former un cycle dont la fin est l'harmonisation de ses composantes dans une société en constante évolution. La désignation des finalités de l'éducation musicale scolaire guide la formulation de buts et d'objectifs qui président à la détermination du contenu des programmes d'études. Ces programmes sont mis en œuvre par des spécialistes en musique qui pilotent le processus d'enseignement-apprentissage dans un milieu scolaire donné en tenant compte des connaissances disponibles dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Il est possible d'apprécier l'efficacité du système en comparant le produit (résultante du processus d'enseignement-apprentissage) avec les objectifs, les buts et les finalités énoncés dans les programmes d'études. En cas de décalage, un processus de diagnostic devrait être amorcé afin d'identifier les lacunes et d'apporter les correctifs nécessaires.

* * *

Au premier chapitre, intitulé *L'éducation musicale scolaire au Québec*, nous avons exposé le contexte général dans lequel s'inscrit notre recherche. Le deuxième

chapitre, intitulé *Problématique*, portait plus spécifiquement sur la formation initiale du spécialiste en musique. Nous avons vu que l'absence d'une vision d'ensemble du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire constitue une entrave au développement de ses compétences professionnelles. Nous nous sommes proposé d'entreprendre la construction d'un tel cadre de référence. Ce troisième chapitre, intitulé *Cadre conceptuel*, nous a permis de préciser la notion d'« éducation musicale scolaire » dont traite notre recherche. Nous avons posé des balises pour constituer notre corpus documentaire et avons construit une représentation globale de la notion d'« éducation musicale scolaire » qui a éclairé notre démarche d'analyse et de synthèse de son Objet d'enseignement-apprentissage. Le prochain chapitre sera consacré à l'explicitation de la méthodologie, c'est-à-dire les modalités de réalisation de notre recherche.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour fonction de préciser la méthodologie devant conduire à l'atteinte de l'objectif général de notre recherche, soit l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire.

À la section 4.1, nous présenterons les caractéristiques de la recherche théorique que nous avons entreprise et nous montrerons sa pertinence au regard des objectifs que nous avons énoncés au deuxième chapitre (section 2.3.2). À la section 4.2, nous justifierons l'anasyntèse comme cadre méthodologique général pour l'élaboration du modèle axiologique. La section 4.3 sera consacrée à la notion de typologie. Nous expliquerons de quelle manière ce type de construit théorique peut contribuer à la réalisation de notre recherche. Nous proposerons aussi un processus de construction typologique et nous énoncerons des critères généraux pour évaluer leur validité. La section 4.4 porte sur l'*analyse de contenu* comme stratégie de recherche privilégiée; nous expliciterons de quelle manière cette stratégie peut s'arrimer avec notre cadre méthodologique général, l'anasyntèse.

Ces assises méthodologiques établies, nous serons en mesure, à la section 4.5, d'exposer la démarche de notre recherche qui se fonde sur l'arrimage des processus de modélisation théorique par anasyntèse (section 4.2), de construction typologique (section 4.3) et d'analyse de contenu (section 4.4). Nous décrirons ensuite les actions concrètes qui ont été posées pour réaliser cette recherche.

4.1 La recherche théorique de type spéculatif

Comme nous l'avons vu au chapitre présentant la problématique de recherche (section 2.1), le secteur musical de la formation initiale des enseignants manque actuellement d'une vision d'ensemble pour faciliter l'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire et le développement des compétences

professionnelles du spécialiste en musique. Nous nous sommes alors proposé de construire un modèle théorique qui viendrait combler ce manque, en partie du moins. Selon cette perspective, notre recherche pourrait être qualifiée de *fondamentale*, puisqu'elle a pour ambition de contribuer au développement du champ théorique de l'éducation musicale en proposant un modèle théorique inédit. Ce modèle apporterait une nouvelle grille d'appréhension du champ de savoirs de l'éducation musicale qui viendrait s'ajouter aux construits théoriques déjà existants.

Or, ce champ de savoirs est essentiellement constitué d'informations que l'on retrouve dans la documentation spécialisée en éducation musicale. C'est donc dire que le *terrain* de notre recherche se situe non pas dans la classe de musique, mais plutôt dans les monographies, articles de revues savantes, mémoires et thèses ayant trait à l'éducation musicale scolaire. Notre démarche d'investigation a essentiellement consisté à repérer et à rassembler depuis le champ documentaire de l'éducation musicale des données pertinentes au regard des objectifs de la recherche (section 2.3.2). Ces données ont été analysées et synthétisées pour en extraire le substrat d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Au regard d'une typologie des recherches éducationnelles (Van der Maren, 1996), le projet que nous venons d'esquisser s'inscrit dans la recherche théorique de type spéculatif.

La recherche théorique vise la construction (conceptualisation) de modèles théoriques à partir de données empiriques ou d'énoncés théoriques déjà existants et généralement consignés dans des documents écrits (monographies, articles de revues savantes, mémoires et thèse). La recherche théorique de type spéculatif s'appuie sur un matériel qu'elle évalue, interprète, commente, critique, amende, complète, corrige, met en relation, synthétise, réorganise, reconstruit, etc. Elle produit donc un nouveau savoir sous la forme d'hypothèses, de thèses, de théories, de définitions, de cadres conceptuels, de modèles, de typologies, etc. qui peuvent remplir différentes fonctions

liées à la description, à l'interprétation, à la prescription et à la prédiction des réalités ou des phénomènes étudiés⁴¹.

Étonnamment, la recherche théorique de type spéculatif est une option rarement considérée par les chercheurs en éducation. Lorsque l'on considère l'utilité que peuvent avoir les modèles théoriques pour les chercheurs comme pour les praticiens, on se demande en effet comment il se fait que la spéculation théorique ne suscite pas plus d'adhésion dans la communauté de recherche. Certains pensent que ce type de recherche est mal reçu dans le milieu éducationnel à cause de l'absence d'une critériologie validée et consensuelle qui en faciliterait l'appréciation. La recherche théorique apparaît donc comme un terrain mouvant, mal balisé, où il devient hasardeux de s'aventurer (Gohier, 1998; Sorin, 2003). Gohier (1998, p. 279-280) propose à cet effet un ensemble de critères pour évaluer la consistance et de la recevabilité des propositions issues de telles recherches. Elle nous met cependant en garde devant une utilisation trop rigide de ces critères qui aurait pour effet d'étouffer la pensée créatrice :

1. Les énoncés théoriques devront d'abord être pertinents par rapport au domaine, ici l'éducation;
2. Ils devront avoir une valeur heuristique ou démontrer une fécondité sur le plan heuristique en ouvrant sur des pistes, sur des hypothèses, en « donnant à connaître »;
3. Ils devront également répondre aux exigences de cohérence ou de non-contradiction, de limitation (circonscription du domaine d'objets), de complétude (exhaustivité par rapport au domaine d'objets), et d'irréductibilité (simplicité ou caractère fondamental);
4. Ils devront faire preuve de crédibilité par l'utilisation de sources autorisées;

⁴¹ Cette définition est adaptée des auteurs suivants : Gagné, Spencer-Charolles, Lazure, et Ropé, 1989; Guay, 2004; Van der Maren, 1996 .

- par la mise en place d'une méthode dialectique mettant en oeuvre argumentation et sens critique (clés de voûte de la recherche théorique);
 - cette argumentation devra être rhétoriquement efficace, logiquement solide et dialectiquement transparente;
 - toute la trame du discours devra être soutenue par le doute méthodique et reposer (explicitement ou implicitement) sur la mise à l'épreuve ou la réfutation des thèses avancées ou encore susciter chez le lecteur cette mise à l'épreuve;
- cette méthode dialectique exigera également du chercheur théoricien qu'il expose ses présupposés épistémologiques et théoriques;
 - par exemple, son point de vue sur la science, sa grille de lecture ou d'analyse (herméneutique, psychanalytique, sociocritique, etc.);
 - la méthode qu'il utilise pour mettre au jour les éléments discursifs qu'il retiendra dans un corpus théorique donné (par exemple, l'analyse conceptuelle ou l'analyse de contenu) [...];
 - enfin, ses valeurs ou encore l'horizon idéologique dans lequel il se meut, ainsi que la portée éthique de ses énoncés, à condition que le coefficient idéologique de la thèse ne soit pas trop élevé, c'est-à-dire à condition que l'idéologie ne tienne pas lieu et place des autres processus de démonstration;
 - les énoncés ne seront pas nécessairement tous construits sur la base d'un raisonnement logico-déductif, mais pourront, dans une certaine mesure, être de type métaphorique ou analogique si ces modes de raisonnements s'avèrent heuristiquement féconds.

Nous nous sommes référé à cette critériologie lors de la conception, de la conduite et de l'évaluation de notre démarche de recherche.

La méthodologie de la recherche théorique de type spéculatif reste relativement nébuleuse. Il se trouve en effet que sa marginalité se manifeste également dans les

manuels de méthodologie, lesquels escamotent habituellement les problèmes associés à ce genre de recherche. Or, la théorisation spéculative appelle une méthode spécifique qui ne correspond pas aux devis de recherche hypothético-déductifs habituels (Martineau, Simard, et Gauthier, 2001). Ces derniers procèdent selon une séquence définie d'opérations qui débute généralement par la délimitation d'un problème qui doit conduire à l'énoncé d'hypothèses. Une fois les hypothèses formulées, le chercheur doit concevoir un design méthodologique qui permettra de les vérifier. C'est l'application de ce design méthodologique qui constitue la phase d'investigation d'une recherche. Dans une recherche théorique, la phase d'investigation s'enclenche dès la prise de conscience d'un problème dont la précision peut se poursuivre tout au long du processus recherche :

Comme l'anthropologue, le chercheur « théorique » doit séjourner sur le terrain, sauf qu'il ne s'agit pas ici d'un groupe, mais de la littérature spécialisée. Il côtoie durant plusieurs mois les ouvrages, articles, thèses qui abordent son sujet d'étude, avant de se faire une idée assez claire sur la question qui le préoccupe. Durant ce séjour parmi la littérature le chercheur doit se faire « éponge ». Il doit établir ses « contacts », c'est-à-dire trouver les auteurs qui lui seront utiles; lesquels par exemple, à travers les bibliographies de leurs écrits, lui donneront accès à tout un réseau de texte. Son processus de recherche implique un va-et-vient entre la cueillette des données (bibliographies et lecture) et l'analyse du matériel (mais à bien y regarder, ces deux temps n'en font en réalité qu'un seul). Tout comme l'anthropologue sur le terrain, le chercheur « théorique » est son propre outil méthodologique. En outre, son travail est plus ou moins solitaire. Il ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément mais également trouver la structure profonde qui relie ces textes [même si cette « reliure » est une opposition] (Martineau *et al.*, 2001, p. 8).

Le chercheur désireux d'entreprendre une recherche théorique doit donc s'appuyer sur un cadre méthodologique qui rend compte, qui légitime et qui permet d'optimiser une telle démarche de recherche. Nous verrons à la section 4.2 que l'anasynthèse peut remplir ce rôle pour notre recherche.

Par ailleurs, l'analyse du matériel dont parlent Martineau, Simard et Gauthier (2001) pourrait fortement s'apparenter à l'*analyse de contenu*, une stratégie de recherche largement utilisée pour investiguer un phénomène ou une réalité depuis un corpus documentaire. La visée descriptive de notre recherche ainsi que la multiplicité et l'hétérogénéité des données que nous prévoyons traiter appellent la mise en place d'un dispositif méthodologique éprouvé tel que l'analyse de contenu (nous le décrirons à la section 4.4).

Enfin, il est important de mentionner que la recherche théorique trouve également une spécificité dans sa mise forme qui fait appel à des procédés de structuration⁴² que Martineau, Simard et Gauthier (2001) articulent sur trois axes : l'interprétation, l'argumentation et le récit. Parmi les procédés inhérents à ce type de recherche, ils identifient l'herméneutique, l'analyse conceptuelle, la rhétorique et la pratique littéraire. Notre recherche n'a pu échapper à ce cadre ricoeurien implicite à toute formalisation discursive (Ricoeur, 1983). Ces procédés ont une incidence certaines sur l'ensemble de la démarche de recherche avec laquelle ils entretiennent une relation dialectique. Par exemple, l'analyse conceptuelle peut nécessiter plusieurs phases de collecte des données avant d'offrir une clarification satisfaisante.

C'est donc en prenant en considération les spécificités de la recherche théorique de type spéculatif que nous poserons, dans les prochaines sections (4.2, 4.3, 4.4), les assises méthodologiques de notre recherche. Une fois ces assises identifiées, nous serons en mesure, à la section 4.5, de préciser la démarche de notre recherche.

⁴² Martineau, Simard et Gauthier (2001) les désignent par « approches méthodologiques ».

4.2 L'anasyntèse : un cadre général pour la modélisation théorique

Cette section a pour but de présenter le cadre méthodologique qui a orienté la démarche générale de cette recherche.

4.2.1 La modélisation théorique

Notre recherche a pour objectif général l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire⁴³. Rappelons qu'un modèle peut être considéré comme une représentation fonctionnelle et simplifiée d'une classe d'objets ou de phénomènes (Legendre, 1993). À cause de sa valeur descriptive, explicative et heuristique, notre modèle constitue, en quelque sorte, un intermédiaire entre le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire et le spécialiste en musique. Il permet de représenter la réalité complexe des éléments théoriques et conceptuels relatifs à l'Objet d'enseignement-apprentissage du domaine de l'éducation musicale scolaire sous une forme plus simple pour en faciliter l'étude, mais aussi pour orienter la prise de décision et la communication entre les intervenants du domaine (d'après Legendre, 1983).

Notre modèle doit être classé dans la catégorie des modèles théoriques. Le modèle théorique est un ensemble structuré de propositions visant la justification, la description, l'explication, l'interprétation, la vérification, la modification ou l'enrichissement d'une théorie. Le modèle théorique contribue à développer un champ théorique, il propose une manière d'aborder la réalité et structure des connaissances (hypothétiques ou vérifiées) acquises sur cette réalité (d'après Sauvé, 1992). Notre modèle est associé à une théorie descriptive (qui fournit une synthèse de

⁴³ D'autres modèles instrumentaux ont été élaborés dans cette recherche : des définitions, des synthèses, un devis méthodologique, etc. Ce chapitre se limite à exposer la démarche de réalisation du modèle principal. Pour les autres construits théoriques qui figurent dans cette recherche, nous avons placé, le cas échéant, des commentaires méthodologiques en notes de bas de page.

l'existant) et à une théorie prescriptive (qui fournit des balises pour une approche globale de l'éducation musicale scolaire).

Un modèle peut remplir des fonctions de définition, de description, d'interprétation, de prescription, de prédiction ou d'exploration d'une réalité ou d'un phénomène (Van der Maren, 1996). Le modèle axiologique que nous voulons élaborer doit être considéré selon une perspective descriptive. Nous cherchons en effet à montrer l'éventail des possibilités liées à l'Objet de l'éducation musicale scolaire telles qu'elles peuvent être recensées dans la documentation spécialisée. À ce chapitre, notre modèle devrait faciliter et accélérer une prise de vue globale du champ des possibles en éducation musicale. Nous espérons également qu'il saura favoriser une meilleure compréhension de l'éducation musicale et inspirer d'autres chercheurs et praticiens.

Comme nous l'avons déjà souligné, la modélisation théorique est une opération qui parcourt l'ensemble de notre démarche de recherche. Planche (1988) la définit comme une « activité qui consiste à bâtir des modèles, soit pour décrire un système d'information existant (analyse), soit pour élaborer un nouveau système d'information (conception) » (p. 23). Elle fait appel à notre faculté de synthèse et d'imagination. (Rocque, 1994). La modélisation théorique est donc un acte de créativité qui vise à proposer une solution inédite à un problème de recherche. Toutefois, la visée scientifique de la modélisation théorique impose certaines contraintes. Il faut, en effet, persuader les pairs de la crédibilité et de la vraisemblance du modèle proposé. La communication écrite se doit donc d'être articulée de telle sorte qu'elle suscite l'adhésion intellectuelle du lecteur, ce qui fait dire à Martineau, Simard et Gauthier (2001, p. 9) que la créativité du chercheur devrait se situer quelque part entre « l'intuition vive et l'argumentation raisonnée ».

4.2.2 La modélisation théorique par anasynthèse

Depuis une vingtaine d'années, l'anasynthèse est employée pour la modélisation théorique dans le cadre des activités de *Centre d'Études, de Recherche et de Consultations Lexicologiques en Éducation* de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Plusieurs mémoires et thèses ont également été élaborés suivant ce modèle.

Introduit par Renald Legendre (1983), « anasynthèse » est un néologisme formé des mots « analyse » et « synthèse » pour désigner le processus général d'élaboration d'un modèle théorique tel que suggéré par Silvern (1972). L'anasynthèse met en relation explicite deux formes de pensée interdépendantes et indissociables de tout processus de recherche. D'abord l'analyse, qui consiste à fragmenter les éléments d'un problème afin d'examiner l'éventail des solutions possibles, puis la synthèse par laquelle les éléments isolés sont réorganisés en une nouvelle structure qui fournira les intrants pour l'élaboration d'un modèle théorique.

L'anasynthèse présente l'intérêt non négligeable de systématiser le processus de modélisation théorique en vue de le faire reconnaître comme une démarche scientifique rigoureuse. Il offre une réponse au problème général que nous avons soulevé précédemment à propos de la recevabilité des propositions issues des recherches théoriques de type spéculatif. Il constitue d'ailleurs, à notre connaissance, la seule méthode spécifiquement dédié à la modélisation théorique en éducation.

L'anasynthèse peut être interprétée comme une application de la démarche scientifique. Toutefois, parce qu'elle rend compte de la conduite particulière des recherches théoriques de type spéculatif, elle ne présente pas une linéarité séquentielle d'opérations comme dans le cas des autres types de recherche (voir section 4.1).

[...] toute démarche scientifique a pour origine une situation de départ (appelée problème) qui provoque un questionnement. L'étape initiale de

recherche de solution est celle de l'élaboration d'un prémodèle (une première représentation de la réponse ou de certains éléments de réponse), qui permet d'énoncer des hypothèses plausibles et de concevoir un design méthodologique visant à résoudre le problème. [...] les autres démarches subséquentes de la méthode scientifique sont en réalité un processus rigoureux de validation du prémodèle et, s'il y a lieu, d'amélioration de ce dernier. Ce qui distingue l'anasynthèse des autres applications de la démarche scientifique, c'est le mode d'élaboration du prémodèle: ce dernier n'est pas posé a priori (par intuition ou par une démarche sommaire d'induction ou de déduction), mais au terme d'un processus méthodique d'analyse et de synthèse (Sauvé, 1992).

Le résultat d'une recherche théorique réalisée par anasynthèse devrait donc être le point de départ d'une démarche de validation externe dans la réalité. Toutefois, la majorité des recherches ayant utilisé l'anasynthèse comme cadre méthodologique s'est terminée avec la proposition d'un modèle théorique validé auprès d'experts ou d'acteurs représentatifs des milieux de pratique. La phase de validation en situation réelle est alors envisagée comme une étape subséquente d'un programme de recherche.

Le processus de l'anasynthèse présente sept phases⁴⁴ qui vont de l'identification d'une situation de départ, jusqu'à la proposition d'un modèle dit *optimal*⁴⁵.

⁴⁴ L'information relative à la mise en œuvre concrète de chacune des phases de l'analyse dans le cadre précis de notre recherche sera fournie à la section 4.5.

⁴⁵ Le meilleur modèle qu'il soit possible d'élaborer compte tenu des contraintes et des limites internes et externes imposées (Sauvé, 1992, p. 26).

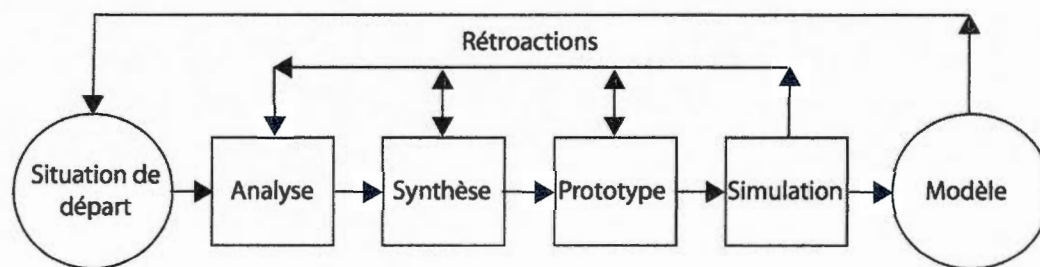


Figure 4.1 Le cycle de l'anasynthèse (d'après Legendre, 1993)

La situation de départ fait référence à la définition d'un problème de recherche, à l'énoncé d'objectifs de recherche, à l'adoption d'un cadre théorique et à la conception d'un design méthodologique. Ce travail de clarification doit conduire à la constitution d'un corpus qui sera soumis au processus de modélisation proprement dit.

*L'analyse*⁴⁶ consiste à identifier et à repérer dans le corpus des données pertinentes à la résolution du problème de recherche. Ces données sont colligées en vue de la phase de synthèse.

*La synthèse*⁴⁷ intervient nécessairement après la phase d'analyse. Les données recueillies sont structurées en un tout cohérent et logique. Cette opération implique des choix de la part du chercheur qui doit sélectionner parmi les éléments mis au jour par l'analyse, ceux qu'il juge les plus signifiants par rapport aux objectifs de la recherche (Sauvé, 1992). Il est possible que la synthèse révèle l'absence de données essentielles à l'atteinte des objectifs de la recherche. À ce moment, le chercheur est contraint de retourner à la phase d'analyse afin de recueillir de nouvelles données qui

⁴⁶ Opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments (Legendre, 1993, p. 42).

⁴⁷ Opération intellectuelle qui consiste, à l'opposé de l'analyse, à reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe (Legendre, 1993, p. 1212).

seront ensuite intégrées à la synthèse et ainsi de suite jusqu'à *saturation théorique*⁴⁸. La synthèse permet d'identifier les carences, les contradictions, les ambiguïtés et les incohérences dans la masse des données recueillies et de dégager de nouvelles structures d'intelligibilité qui n'apparaissaient pas lors de l'analyse.

Le prototype constitue la version initiale du modèle qui rendra compte d'une nouvelle représentation de la réalité. Il est réalisé à partir de l'exploitation critique de la synthèse précédente et constitue la phase culminante de la démarche créatrice mise en branle par l'identification du problème de la recherche. Le prototype est un construit théorique qui doit répondre aux objectifs de la recherche, être cohérent avec le cadre théorique et rencontrer les critères de validité adoptés. Des boucles de rétroaction aux phases antérieures sont nécessaires lorsque l'absence de certaines données compromet la réalisation du prototype (Legendre, 1993; Rocque, 1994; Sauvé, 1992).

La simulation est l'opération par laquelle le prototype est évalué. Des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation l'examinent à partir de critères de qualité. Les lacunes relevées peuvent impliquer un retour aux phases précédentes. Cette phase de validation doit précéder l'expérimentation ou l'implantation en situation réelle. Il faut garder à l'esprit que les modèles théoriques générés par anasynthèse sont des hypothèses qui doivent faire l'objet d'une validation en situation réelle (Sauvé, 1992). Une fois le prototype validé par la phase de mise à l'essai, ce dernier peut être proposé comme *modèle optimal*.

La rétroaction, enfin, traverse tout le processus de modélisation. Elle permet de revenir à une phase précédente afin de recueillir de nouvelles informations, d'effectuer une nouvelle synthèse ou d'améliorer le prototype. Le modèle s'élabore ainsi par approximations successives (Legendre, 1993; Sauvé, 1992). Nous dirons

⁴⁸ Lorsque l'ajout de données n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié.

alors que le processus d'anasyntèse est cybernétique⁴⁹, c'est-à-dire qu'il est répété de façon récursive jusqu'à saturation théorique ou épuisement du corpus. Par ailleurs, le modèle élaboré peut faire l'objet d'une nouvelle situation de départ, puisque « une représentation est toujours perfectible; son état est sans cesse transitoire vers une meilleure représentation d'une réalité changeante » (Legendre, 1983, p. 211).

Nous considérons l'anasyntèse comme une représentation utile du processus de modélisation théorique. Déjà, depuis plusieurs années, nous appliquions spontanément certains des principes que nous venons d'énoncer. La rencontre avec ce modèle a été l'occasion d'approfondir notre compréhension des phases d'analyse et de synthèse et de les intégrer dans un processus plus large.

L'anasyntèse part du postulat selon lequel l'élaboration de modèles théoriques en éducation devrait découler de l'investigation approfondie des divers points de vue ayant été émis sur un objet d'études (Durand, 1996; Guay, 2004; Legendre, 1983; Rocque, 1994; Sauvé, 1992). Cela permet d'apprécier la manière avec laquelle les différents auteurs expriment leur pensée à l'égard de cet objet d'étude et d'envisager le plus d'avenues possibles pour la résolution du problème. La confrontation avec ces différentes perspectives permet aussi d'acquérir une compréhension globale de l'objet d'études, enrichie par les nuances d'interprétation et la diversité des explications avancées par les différents auteurs. Certes, la phase d'analyse peut être éprouvante, car elle met au jour des points de vue parfois contradictoires entre eux qui peuvent ébranler les préjugés du chercheur. Cependant, elle le force à clarifier ses valeurs et ses positions, en particulier durant la phase d'élaboration du prototype qui vise l'établissement des liens entre les éléments isolés.

⁴⁹ Cette approche, issue des théories de la communication et de la régulation chez les êtres vivants, fait appel à une logique circulaire plutôt qu'à une logique linéaire et postule que des corrections successives permettent à un système évolutif de tendre vers une ou plusieurs finalités (Durand, 1996).

Les principaux reproches qui sont adressés à l'anasynthèse s'appuient, à notre avis, sur une mauvaise compréhension de la phase de synthèse. Le premier de ces reproches est que l'anasynthèse n'aboutit qu'à des modèles consensuels, c'est-à-dire qui ne s'appuient que sur les points de vue les plus couramment énoncés dans la documentation. Par exemple, dans le cas de l'élaboration d'une définition, un chercheur ne considérerait que le point de vue le plus fréquemment avancé. Le second reproche est que le modèle n'est qu'un assemblage biscornu de propositions qui ne tient pas compte de la posture épistémologique des différents auteurs analysés. Toujours dans le cas d'une définition, celle-ci sera un assemblage éclectique d'éléments empruntés ici et là. Lorsque nous examinons de plus près ces reproches, nous constatons qu'ils ne mettent pas véritablement l'anasynthèse en cause, mais plutôt la démarche intellectuelle du chercheur. La conduite des phases d'analyse et de synthèse est somme toute de sa responsabilité.

4.2.3 Les construits théoriques de notre recherche

Notons que dans le cadre de notre recherche, plusieurs démarches de modélisation théoriques interdépendantes ont mis en œuvre leur propre cycle d'anasynthèse. D'une part, nous avons à élaborer plusieurs typologies spécifiques pour chacun des différents paramètres de l'Objet : fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux, contenu. De l'autre, nous devons considérer l'élaboration de ces typologies dans la perspective d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Les figures 4.4 et 4.5 de la section 4.5.1 illustreront concrètement ces distinctions.

4.3 La typologie : un type de modèle théorique privilégié

Au deuxième chapitre, nous avons posé comme objectif général l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Nous avons vu que pour chacun des paramètres de l'Objet (fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux,

contenu) nous associerions une typologie qui rendrait compte de la diversité des *options* ou des *alternatives* recensées dans la documentation spécialisée en éducation musicale. Le modèle axiologique est donc constitué de l'articulation d'un certain nombre de typologies qui permettent de d'apprécier le panorama des possibilités axiologiques du domaine de l'éducation musicale scolaire. La construction de ces diverses typologies et la rédaction des éléments explicatifs ont été les opérations centrales de cette recherche.

4.3.1 Qu'est-ce qu'une typologie?

La classification est une opération fondamentale de la pensée humaine, à la base des facultés de la conceptualisation, du raisonnement et du langage. Dans sa forme la plus simple, la classification consiste à regrouper des objets en fonction de leurs similarités (Bailey, 1994). Dans la vie courante, nous effectuons constamment des regroupements entre les choses, nous les comparons souvent même à notre insu.

En science, la classification est inhérente à tout processus de recherche. Elle consiste à ranger les phénomènes observés ou les données recueillies à l'intérieur de catégories logiques⁵⁰ qui permettent la compréhension du phénomène (Bailey, 1994; Pérez, 1998). Selon Gurvitch, la démarche scientifique est par essence classificatoire (cité par Sauvé, 1992, p. 40).

La plupart des auteurs reconnaissent deux grands types de classification : les classifications naturelles et les classifications artificielles. Les classifications naturelles, appelées aussi classifications scientifiques, sont élaborées à partir de critères et se fondent sur l'ordonnance des choses, telles qu'on choisit de les observer

⁵⁰ Bailey (1994) souligne qu'une classification peut être plus ou moins complexe selon qu'elle est unidimensionnelle, bidimensionnelle ou multidimensionnelle. Les dimensions sont des données de catégorisation telles que des variables nominales ou ordinales.

dans la nature (par exemple, les classifications en biologie). Les classifications artificielles ou logiques se fondent plutôt sur des critères arbitrairement choisis pour des raisons de commodité d'usage (par exemple, la classification Dewey en bibliothéconomie). Bailey (1994) distingue les classifications conceptuelles, empiriques ou mixtes (*combined*) ainsi que les classifications issues des méthodologies quantitative, qualitative ou issues de l'emploi concomitant de ces deux approches.

Perez (1998) signale que, selon les champs d'études, la méthode utilisée ou le résultat obtenu, on emploie les termes taxinomie, taxonomie ou typologie. On confond souvent ces termes, mais des nuances doivent être apportées. Les termes « taxinomie » et « taxonomie » désignent une même réalité dans les écrits de langue française, mais sont employés distinctement selon les domaines.

« Taxonomie » vient du grec *taxo* qui signifie « ordre, arrangement » et du grec *-nomos, -nomis, -nomikos*, de *nemein* « distribuer, administrer » (P. Robert, 1996). La taxonomie implique généralement un système de classification hiérarchisée composé de taxons (Bailey, 1994). Le taxon est l'unité de classification de la taxonomie. Une taxonomie cherche à rendre compte de la diversité des éléments d'un ensemble et comporte donc le plus de taxons possibles (Sauvé, 1992). En éducation, particulièrement en didactique, le terme « taxonomie » est plus couramment utilisé que le terme « taxinomie », ce dernier étant surtout associé aux sciences naturelles. Legendre (1993) définit la taxonomie comme une :

« [...] classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant; classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs et moteurs, établie sur la base d'un ou plusieurs critères (complexité, intériorisation ...). La taxonomie en éducation est donc une classification organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de développement » (Legendre, 1993, p. 1279).

La typologie est différente de la taxonomie. Le terme « typologie » est issu du grec *tupos*, qui signifie « marque, caractère », de *logia* « théorie » et de *logos* « discours ». Sauvé (1992) définit la typologie comme un « système de description, de comparaison, de classification, voire même d'interprétation ou d'explication des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts ». Contrairement à la taxonomie, la typologie n'implique pas nécessairement une hiérarchisation. L'unité de classification est le type, c'est-à-dire un « système utile de caractéristiques interreliées résultant de la sélection, de l'abstraction, de la combinaison et parfois de l'accentuation d'un ensemble de caractères et qui sert de point de référence pour comparer des objets ou des phénomènes, en vue de les caractériser, de les distinguer, de les classer, voire même de les interpréter » (Sauvé, 1992). Le type est donc un modèle théorique, un instrument de connaissance qui permet de distinguer des catégories d'objets, d'individus ou de faits (P. Robert, 1996). Le tableau 4.1 présente les principaux éléments distinctifs entre la taxonomie et la typologie.

La typologie est le type de classification qui peut le mieux contribuer à la résolution de notre problème de recherche. Comme nous l'avons exprimé au chapitre présentant la problématique de recherche (section 2.1), le secteur de la formation initiale des enseignants de musique a besoin d'une vision d'ensemble du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire pour favoriser le développement des compétences professionnelles des spécialistes en musique. Il se trouve en effet que les éléments qui composent ce champ de savoirs apparaissent en vrac dans la documentation. Bien que chacun de ces éléments renvoie à des aspects précis de l'éducation musicale, il est impossible pour le novice de se retrouver dans un tel capharnaüm. Pour donner un sens à cet enchevêtrement de données, de concepts, de modèles, de théories, etc., il est nécessaire de les caractériser, d'établir entre-eux des distinctions qui permettent de les situer les uns par rapport aux autres, de saisir leur fonction respective dans une

structure d'ensemble cohérente. Dans le cadre de notre thèse, cette structure d'ensemble doit répondre aux besoins de clarification que nous avons identifiés au deuxième chapitre. Cette mise en forme, cette organisation du savoirs répond donc à une préoccupation bien concrète de clarification, de mise en ordre, de structuration et de compréhension de la réalité complexe du champ de savoirs du domaine de l'éducation musicale scolaire.

Tableau 4.1
Les différences entre la taxonomie et la typologie

<i>Taxonomie</i>	<i>Typologie</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>taxo</i> : « ordre, arrangement » • <i>-nomos, -nomis, -nomikos, de nemein</i> • Classification hiérarchisée; • Composée de taxons; • Permet de rendre compte de la diversité des éléments d'un ensemble par l'emploi de la plus grande quantité de taxons possibles. • Exemples : taxonomie du domaine cognitif (Bloom, 1956); taxonomie des habiletés en éducation artistique (Wilson, 1971); taxonomie du domaine psychosocial (Erikson, 1966). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>tupos</i> : « marque, caractère » • <i>logia</i> : « théorie » • Classification descriptive, comparative, interprétative ou d'explicative; • Composée de types; • Permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts. • Exemples : typologie des fautes (Debyser <i>et al.</i> 1967); Typologie des formules pédagogiques (Tournier 1978); typologie des tâches et activités de production orales (Vigner 1989).

La situation de l'éducation musicale n'est pas unique et notre propension vers la typologie peut sans doute être expliquée par la nature même de la recherche en éducation. Il semble en effet que l'intérêt des typologies réside dans le fait qu'elles pallient les difficultés dues à l'« amorphisme » inhérent aux sciences sociales (Brimo, 1972). Pérez (1998) explique que « les objets étudiés par les sciences sociales ne sont pas aussi faciles à circonscrire ni à analyser que les objets d'autres sciences d'où la nécessité d'avoir recours au "type" » (p. 79). Les typologies répondent à ce besoin de différenciation des phénomènes et apparaissent ici comme des éléments essentiels d'un corpus de connaissances. C'est donc principalement dans leur capacité de concourir au développement de théories que réside l'intérêt scientifique des typologies (Blais, 1983).

4.3.2 Le processus général d'élaboration des typologies

McKinney (1966) a établi un processus général de construction typologique, dont nous résumons ici les phases en nous référant à la synthèse réalisée par Lucie Sauvé (1992) :

1. *Identification du problème et détermination des objectifs de recherche.* Toute typologie répond à un problème de caractérisation, de classification ou d'interprétation d'un problème complexe. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'une démarche d'organisation des données du champs de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Chacun des niveaux de structuration (fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux, contenu) donne lieu à l'élaboration d'une typologie spécifique qui permet de classer les différentes options recensées dans la documentation spécialisée en éducation musicale;

2. *Investigation de la réalité relative au problème de recherche.* La « réalité » de cette recherche se présente sous la forme d'un corpus⁵¹ témoignant de la diversité des options pédagogiques de l'éducation musicale scolaire;
3. *Élaboration d'hypothèses quant à l'existence des types.* La méthodologie d'élaboration d'une typologie peut faire appel à deux approches : une approche inductive où l'analyse de la réalité (ici un corpus de textes) permet d'extraire et d'abstraire les propriétés typologiques jugées pertinentes; une approche déductive où la détermination de types idéaux se fait à partir d'une théorie ou de types généraux déjà validés (par induction ou déduction). Étant donné la dimension exploratoire de cette recherche, nous privilégions une approche inductive.
4. *Détermination des caractéristiques de chaque type.* Une fois les données recueillies, il est possible de préciser les propriétés de chacun des types. En d'autres termes, c'est à ce moment que prend forme la première ébauche d'une typologie.
5. *S'il y a lieu, recherche d'un cadre théorique ou de principes pour tenter d'expliquer chaque type.* Chaque type est, dans ce cas, assorti d'un texte qui ajoute des éléments de compréhension, c'est-à-dire une théorie explicative.
6. *Confrontation des types avec la réalité.* Une fois construite, la typologie est validée en l'appliquant comme instrument d'analyse de la réalité. Dans notre cas, il s'agit d'un retour au corpus de textes, afin de vérifier le taux d'incidence et le degré d'approximation des types avec les cas réels. Dans le

⁵¹ Ensemble des documents (volumes, articles, thèses, mémoires, conférences, enregistrements sonores ou magnétoscopiques) sur lesquels va porter l'analyse de contenu (Legendre, 1993, p. 264).

cadre de notre recherche, les typologies ayant été élaborées par induction, la confrontation des types avec la réalité a traversé l'ensemble du processus.

7. *Modification des types originels ou construction de nouveaux types.* La phase de validation peut révéler certaines inadéquations ou manques et conduire à une révision et une amélioration de la typologie.

4.3.3 Les critères de validité des typologies

Pour être recevables dans la communauté de recherche, les typologies doivent rencontrer les critères de la rigueur scientifique. Sauvé (1992, p. 38) propose un ensemble de critères de validité :

1. *La clarté.* Les types doivent être clairement définis de façon à pouvoir être repérés sans équivoque par tous les usagers;
2. *La consistance logique.* Les types doivent être de même nature, c'est-à-dire définis à partir des mêmes critères; Les types doivent être mutuellement exclusifs, clairement différenciés; Lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, celui-ci doit être clairement explicité et respecté dans la construction de tous les types;
3. *L'exhaustivité* ou, à défaut, un grand recouvrement. [...] L'ensemble des types doit couvrir le plus d'éléments possibles de la population concernée. Les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité concernée. Ramat (1985, p. 26) signale qu'une typologie s'avère d'autant plus intéressante que ses critères de base impliquent de vastes conséquences sur le plus grand nombre de phénomènes;
4. *L'économie.* Une typologie ne doit contenir que le nombre nécessaire de catégories signifiantes pour classer le plus d'éléments possible;
5. *L'utilité.* Une typologie doit comporter des catégories signifiantes. Il s'agit d'un outil d'analyse qui permet entre autres le diagnostic et la prescription; elle doit être utile à cet effet;
6. *L'acceptabilité par les usagers.* Un processus de validation par des pairs et des experts s'avère nécessaire pour s'assurer de cette acceptabilité.

Dans le cadre spécifique de cette recherche nous ajoutons un critère supplémentaire :

7. *La simplicité.* la typologie doit être suffisamment simple pour rejoindre une diversité d'utilisateurs : enseignants, chercheurs, spécialistes.

Nous avons gardé ces critères à l'esprit tout au long de notre démarche de recherche. La construction des différentes typologies implique une opération de structuration importante, en particulier pour ce qui est des relations qu'elles entretiennent les unes par rapport aux autres. Le défi auquel nous avons été confronté était d'articuler toutes ces données en une structure limpide et donnant l'impression d'aller de soi.

4.3.4 La relation entre l'anasynthèse et la construction typologique

Lorsque nous comparons le processus général d'élaboration des typologies décrit à la section 4.3.2 avec le processus d'anasynthèse, nous remarquons qu'il y a correspondance. La figure 4.2 illustre cette correspondance en situant les phases respectives des deux processus les unes par rapport aux autres. Elle illustre également le processus atypique de la recherche théorique par rapport aux processus de recherche conventionnels. Nous voyons bien que la construction d'une typologie résulte d'un long processus d'analyse et de synthèse parsemé de boucles de rétroaction. L'analogie du casse-tête pourra nous aider à concevoir cette dynamique.

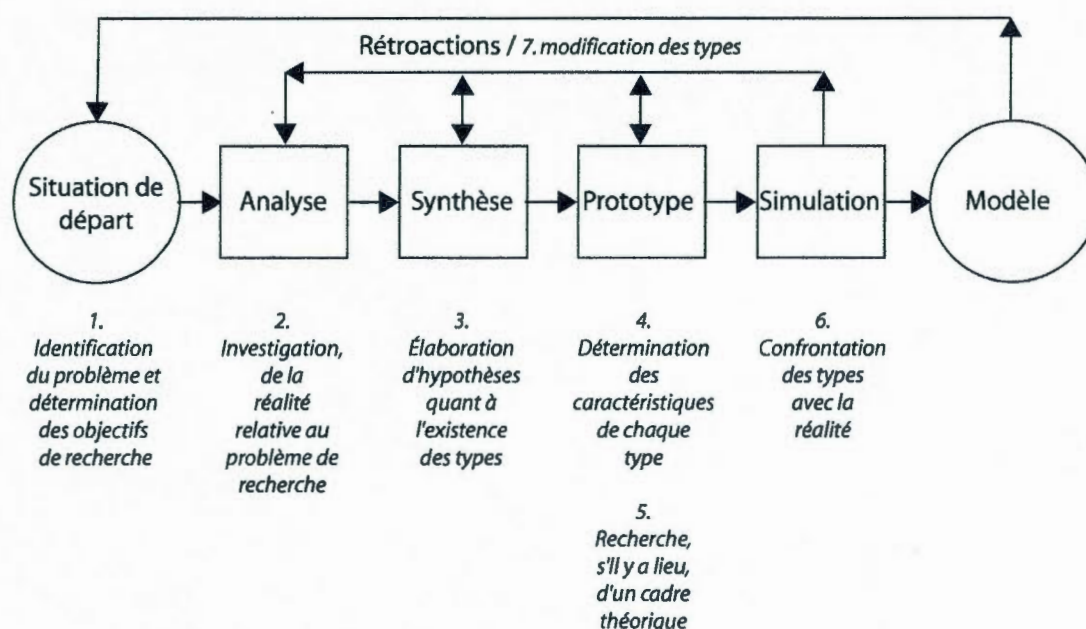


Figure 4.2 Le relation entre l'anasynthèse et le processus de construction typologique

Supposons que le champ de savoirs de l'éducation musicale est constitué d'une quantité incalculable de pièces (données empiriques, théories pédagogiques, etc.) provenant d'une multitude de casse-tête de format et de genre différents. Ces pièces sont amoncelées pêle-mêle devant le chercheur. La clarification de la situation de départ a permis au chercheur de déterminer le format et le genre des pièces à chercher, dans notre cas il s'agit de données relatives aux paramètres d'une axiologie de l'éducation musicale (fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux, contenu). Cela lui permet donc d'éliminer une grande partie des pièces qui composent l'amas qui est devant lui. Durant la phase d'analyse, il cherche dans l'amoncellement de pièces retenues celles qui correspondent aux caractéristiques recherchées. Dans notre cas, il s'agit de segments d'information (idéalement des modèles théoriques) représentatifs de la diversité des points de vue rencontrés pour chacun des paramètres axiologiques. Les pièces recueillies sont classées en fonction de caractéristiques plus

précises (couleur, formes, traits, etc.). Dans notre cas, le classement est fonction du sens de l'énoncé, de sa place et de sa fonction dans le modèle axiologique. Lorsqu'il a accumulé un certain nombre de pièces, il entreprend la phase de synthèse. Le chercheur considère les pièces recueillies en vue de les assembler. Le problème auquel est confronté le chercheur, est l'absence d'image (de modèle) pour orienter sa démarche vers un résultat prédéterminé. Certaines pièces attirent pourtant son attention et il décide, par essai et erreur, de former des agencements. Au bout d'un certain temps, le chercheur a réussi à former quelques agencements intéressants, mais la perspective d'une image complète semble encore bien loin. Il conclut à la nécessité d'une nouvelle cueillette de pièces dans l'espoir de trouver les éléments qui lui permettront de compléter son projet. C'est à ce moment que débute une longue période de va-et-vient entre la phase d'analyse et de synthèse durant laquelle il ajoute de nouvelles pièces, refait ou écarte certains agencements et en entreprend de nouveaux. Il procédera ainsi jusqu'à ce qu'il parvienne à produire une image satisfaisante.

Ce n'est qu'au terme d'un processus similaire qu'une typologie pourrait être présentée comme modèle optimal. À ce moment, elle devra faire l'objet d'une validation externe, par exemple au moyen d'une recherche empirique. Nous verrons à la section 4.5.1, comment les typologies produites dans cette recherche seront articulées entre elles pour former un modèle axiologique.

4.4 L'analyse de contenu : une stratégie de recherche pour la phase d'analyse

La description des processus de modélisation théorique par anasynthèse et de construction typologique nous a permis de préciser le cadre méthodologique général de notre recherche. Nous devons maintenant nous pencher sur la *stratégie* qui nous permettra de réaliser notre recherche. La notion de stratégie doit être entendue ici comme un ensemble d'actions coordonnées en vue d'atteindre nos objectifs de recherche (R. Legendre, 2005; P. Robert, 1996). Puisque l'*analyse de contenu* se

présente comme une stratégie reconnue d'étude rigoureuse des documents⁵², c'est par cette voie que nous avons choisi de réaliser de notre recherche.

Il existe cependant trois principales approches d'analyse de contenu qu'il convient de présenter dans cette section⁵³. Une fois ces approches présentées, nous proposerons un processus général d'analyse de contenu en dix étapes qui nous permettra d'explicitier la relation entre l'analyse de contenu et l'anasynthèse.

4.4.1 Les approches

Bien que l'origine de l'analyse de contenu remonte à l'Antiquité, ce sont les travaux de Harold D. Lasswell (1927) sur les mécanismes de la propagande politique durant la première guerre mondiale qui marquent la naissance de l'analyse de contenu moderne. Plus tard, Berelson (1952) systématisa la méthode qu'il définissait comme : « a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication » (p. 18). L'analyse de contenu connut par la suite un développement rapide, notamment grâce à l'emploi des théories issues de la linguistique, mais le traitement demeurait exclusivement quantitatif. À partir des années 1970, les chercheurs ont commencé à considérer l'approche qualitative en vue

⁵² La notion de document recouvre un large éventail de supports : texte, film, entrevue, etc. Notre recherche se limite à l'analyse de textes. Dans le cadre de cette thèse, les documents analysés sont presque exclusivement des articles de revues savantes, des monographies et des thèse de doctorat.

⁵³ Cette section a été réalisée par l'anasynthèse des auteurs suivants : Berg, 2004; Durand, 1996; Freebody, 2003; Guay, 1996; Legendre, 1993; A. Mucchielli, 1996; Nueendorf, 2002; A. D. Robert et Bouillaguet, 2002; Rocque, 1994; Sauvé, 1992. Nous nous sommes particulièrement référé à la synthèse que René L'Écuyer a réalisé dans son ouvrage *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi* (1990). Cette synthèse s'appuie sur les travaux de Bardin (1977), Berelson (1952), Clapier-Valladon (1980), D'Unrug (1974), Ghiglione et Matalon (1978), Holsti (1969), Krippendorff (1980), Mucchielli (1974), Weber (1990). Le modèle proposé par L'Écuyer est l'un des plus intégrateur que nous ayons consulté. C'est pourquoi nous ferons fréquemment référence à cet auteur dans l'explicitation des caractéristiques de l'analyse de contenu. Les autres documents analysés nous ont permis de valider, de nuancer, de préciser ou de compléter les assertions de L'Écuyer.

de saisir certaines dimensions qui échappaient au traitement statistique. Aujourd'hui, l'« analyse de contenu » englobe une diversité de techniques qui fait dire à Mucchielli (1996) qu'on devrait plutôt parler « des analyses de contenu ». Trois grandes approches peuvent être identifiées : l'approche quantitative, l'approche qualitative et l'approche mixte (L'Écuyer, 1990).

L'approche quantitative part du postulat selon lequel les différences quantitatives dans la répartition des contenus pour chacune des catégories confèrent un sens - pour ne pas dire tout le sens - aux contenus. Le seul recours au traitement statistique des données prévient également la contamination du processus par la subjectivité du chercheur. La description chiffrée des phénomènes conférerait enfin plus de précision, de rigueur et crédibilité qu'une description interprétée. Certains chercheurs reprochent à l'approche strictement quantitative un faux sentiment d'objectivité et une certaine superficialité qui occulterait des dimensions significatives de la réalité (L'Écuyer, 1990).

L'approche qualitative postule, quant à elle, que l'essence de la signification du phénomène étudié réside dans la nature, la spécificité même des contenus du matériel étudié plutôt que dans sa seule répartition quantitative. Les tenants d'une approche qualitative reconnaissent que les données regroupées sous une même catégorie ou sous différentes catégories présentent des nuances sémantiques, idéelles, émotionnelles dont la description et la compréhension requièrent le jugement du chercheur. C'est, paradoxalement, le souci d'objectivité qui amène le chercheur qualitatif à rester fidèle aux particularités des contenus et à accepter le risque de la subjectivité. Parmi les opérations employées pour dégager le sens du contenu, notons la mise en contexte, la réduction métaphorique, la recherche des formes, la recherche de structures communes cachées, l'utilisation de grille de lectures psychanalytiques, psychologiques, sociologiques, etc. Les principales critiques adressées à l'approche

qualitative ont trait au manque d'objectivité et aux risques d'égarement subjectif (L'Écuyer, 1990).

Enfin, l'approche mixte combine les approches quantitative et qualitative selon une perspective de complémentarité des éclairages épistémologiques. Le schéma habituel suggère d'appuyer l'analyse qualitative sur les résultats d'abord obtenus par une analyse quantitative. Cette approche permet d'obtenir une compréhension plus riche du phénomène en compensant les limites de chacune des deux approches prise isolément (L'Écuyer, 1990).

Ce tour d'horizon des différentes approches de l'analyse de contenu nous incite à formuler une définition de l'analyse de contenu : l'analyse de contenu est une stratégie de recherche scientifique permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité ou un phénomène, en exploitant de l'information explicitement ou implicitement contenue dans des documents (scripto-audio-visuels) faisant référence à la réalité ou du phénomène à l'étude. Le traitement du matériel documentaire peut être strictement quantitatif, strictement qualitatif ou faire appel à un amalgame quantitatif-qualitatif⁵⁴.

À la section 4.5.2 nous justifierons le choix d'une approche strictement qualitative de l'analyse de contenu pour la réalisation de notre recherche.

4.4.2 Le processus général

Essentiellement, une analyse de contenu consiste à fragmenter un document en segments d'information que l'on peut appeler unités d'analyse. Chaque unité

⁵⁴ Cette définition est inspirée des travaux de L'Écuyer (1990), de Nueendorf (2002) et de Sauvé (1992).

d'analyse doit ensuite être catégorisée⁵⁵ dans une grille qui comporte certain nombre de catégories⁵⁶ déterminées a priori (en fonction d'un cadre théorique de référence) ou émergentes au fil de l'analyse. Une fois la catégorisation terminée, les unités d'analyse sont rassemblées par catégories et font l'objet d'une opération de synthèse qui vise à dégager les caractéristiques et la signification de l'information recueillie. Pour être valide, l'analyse de contenu doit répondre aux exigences de la rigueur scientifique.

Les auteurs que nous avons consultés pour réaliser ce chapitre proposent chacun un processus d'analyse de contenu qui diffère cependant selon leur discipline, leur objet d'études et leurs présupposés épistémologiques. Toutefois, malgré ces différences, il est possible d'établir un canevas général applicable à toute démarche d'analyse de contenu. Ce canevas en dix étapes emprunte des éléments aux modèles de L'Écuyer (1990), de Legendre (1993) et de Sauvé (1992) :

1. L'identification et définition d'un problème de recherche
2. La précision des objectifs de l'analyse de contenu
3. L'adoption d'un cadre théorique
4. La conception d'un design méthodologique spécifique
 - Le choix d'une approche
 - Le choix du niveau d'analyse
 - La précision des modalités de constitution du corpus
 - Le choix du type d'unité d'analyse

⁵⁵ La catégorisation consiste à associer chaque unité d'analyse à une catégorie. On parle également de codage et de classification.

⁵⁶ « Dans l'analyse de contenu, la catégorie est un sous-ensemble regroupant sans hiérarchie des segments d'information semblables en fonction d'un ou de quelques caractères communs [...] les catégories sont de deux ordres : 1. les notions d'un réseau notionnel (les descripteurs d'une recherche); 2. les relations entre les notions » (Legendre, 1993, p. 164). « Une catégorie peut être définie comme toute unité plus globale (certains disent un thème) comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés (unités de classification, unités d'enregistrement ou de sens) qui peuvent y être rattachés en dépit de leurs éventuelles différences de formulation. C'est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens » (L'Écuyer, 1990, p. 64).

- Le choix d'un modèle de définition des catégories
 - La définition des critères de validité de la grille de catégorisation
5. La constitution du corpus
 6. L'analyse du corpus
 - La préparation du document
 - La lecture préliminaire
 - La lecture analytique
 - La catégorisation préliminaire
 - La révision de la catégorisation
 7. La préparation des données
 8. La description scientifique
 9. L'interprétation des résultats
 10. L'évaluation de la validité des résultats et des conclusions inférées.

Ce processus est présenté ici comme un processus général d'analyse de contenu. À la section 4.5 nous verrons comment il a été adapté pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous préciserons alors les choix méthodologiques spécifiques que nous avons opérés et les actions concrètes que nous avons posées pour réaliser notre recherche.

4.4.3 La relation entre l'anasynthèse et l'analyse de contenu

La relation entre l'anasynthèse et l'analyse de contenu confond plusieurs chercheurs. S'il est vrai que les recherches théoriques réalisées par anasynthèse font habituellement appel à l'analyse de contenu, il est tout de même nécessaire de distinguer les deux processus et de les situer dans leurs fonctions respectives.

L'anasynthèse est un modèle analogique du processus d'élaboration d'un modèle théorique. Il est plus général que l'analyse de contenu dont il encadre la démarche depuis la clarification d'une situation de départ jusqu'à la proposition d'un modèle optimal. Le processus d'anasynthèse permet à l'analyste de se situer dans une démarche globale de modélisation cybernétique. En revanche, l'analyse de contenu est une stratégie de traitement des documents qui permet d'activer le cycle de l'anasynthèse par des actions concrètes posées sur le « terrain ».

La figure 4.3 nous montre de quelle manière l'analyse de contenu s'inscrit dans le cycle de l'anasynthèse :

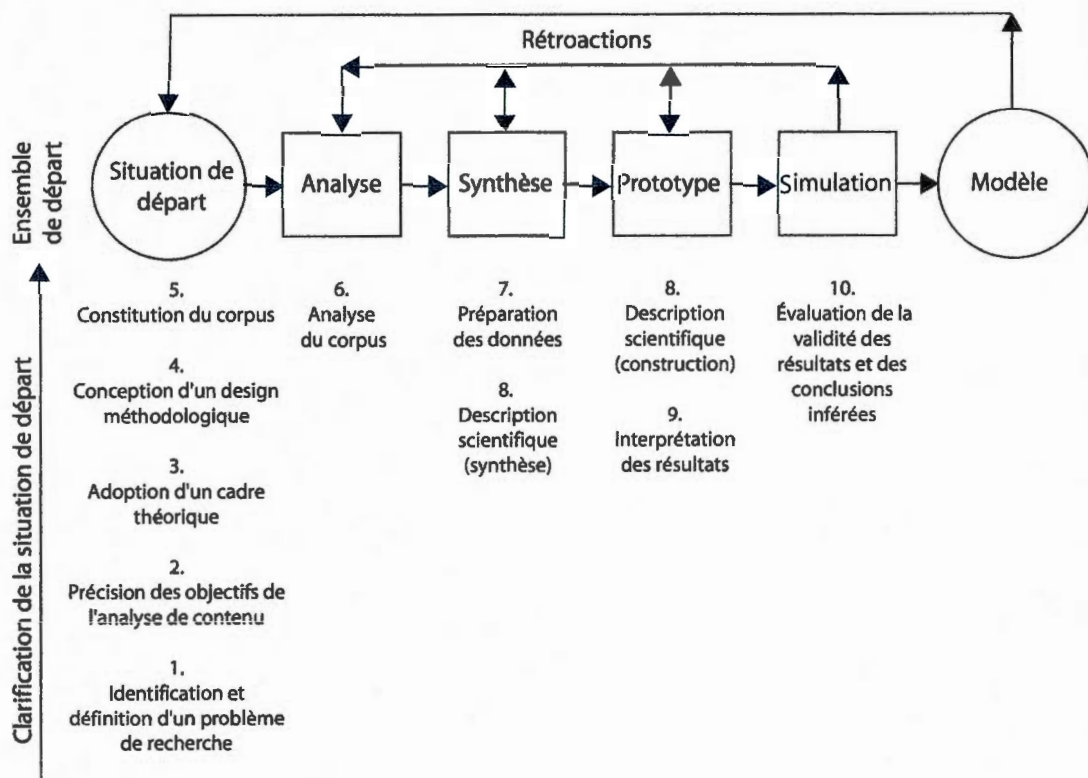


Figure 4.3 La relation entre l'anasynthèse et l'analyse de contenu

Nous voyons clairement comment les différentes étapes de l'analyse de contenu trouvent une correspondance dans le cycle de l'anasynthèse. Notons que la description scientifique (point 8) telle que décrite par l'Écuyer (1990) présente deux temps qui correspondent à deux phases différentes du processus d'anasynthèse. D'abord, un premier temps, pouvant être associée à la *phase de synthèse*, vise à identifier les similitudes ou les différences, à établir des relations et à repérer des structures (schémas) à l'intérieur d'une même catégorie ou entre plusieurs catégories.

Puis, un deuxième temps, pouvant être associée à la *phase de construction du prototype*, où les résultats de l'analyse sont exploités pour construire une représentation inédite du phénomène à l'étude.

4.5 La démarche de recherche

Les sections 4.1 à 4.4 de ce chapitre nous ont permis d'établir les assises méthodologiques de notre recherche. Nous possédons maintenant les éléments nécessaires pour expliquer la démarche que nous avons adoptée dans notre recherche. Dans un premier temps, nous présenterons deux schémas afin de montrer les deux facettes (globale et spécifique) de notre démarche de modélisation théorique. Ensuite, nous décrirons, phase par phase, les actions que nous avons posées pour construire un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire.

4.5.1 Le plan global

Notre démarche de recherche découle de l'intégration des processus de modélisation théorique par anasynthèse (section 4.2), de construction typologique (section 4.3) et d'analyse de contenu (section 4.4) que nous venons d'exposer. Nous avons déjà montré comment s'intégraient à l'anasynthèse les processus de construction typologique (sections 4.3.3) et d'analyse de contenu (4.4.3). Il nous reste maintenant à voir comment ces trois processus peuvent s'arrimer entre eux à l'intérieur d'une seule et même démarche.

À la section 4.2.3, nous avons expliqué que l'anasynthèse préside à l'élaboration du modèle axiologique (perspective globale) comme elle préside à l'élaboration de chacune des typologies spécifiques (perspective spécifique). Il s'agit en fait d'une seule et même démarche qui fait appel à plusieurs cycles d'anasynthèse imbriqués les uns dans les autres.

Dans une perspective globale, un grand cycle d'anasynthèse a permis l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Dans une perspective spécifique, plusieurs cycles d'anasynthèse ont servi à l'élaboration des typologies constitutives du modèle axiologique. Notre modèle axiologique propose ainsi une articulation globale et cohérente d'un ensemble de typologies élaborées par anasynthèse. Rappelons, par ailleurs, que cette thèse est elle-même un cycle d'anasynthèse où s'articulent entre eux les différents construits théoriques présentés dans les différents chapitres : survols historiques, clarifications conceptuelles, modélisations, typologies, etc. Chacun de ces construits théoriques est le produit d'un cycle d'anasynthèse spécifique.

Nous présentons ici deux schémas afin d'illustrer ces deux facettes (globale et spécifique) de la démarche de modélisation théorique qui nous a permis de proposer un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Le premier schéma (figure 4.4) illustre le cycle d'anasynthèse appliqué à la construction du modèle axiologique.

Pour réaliser ce schéma, nous avons superposé les processus d'anasynthèse, de construction typologique et d'analyse de contenu, puis nous avons fondu les phases qui se dédoublaient. Le produit final en douze étapes donne une représentation plus claire de la démarche que nous avons suivie pour atteindre nos objectifs de recherche.

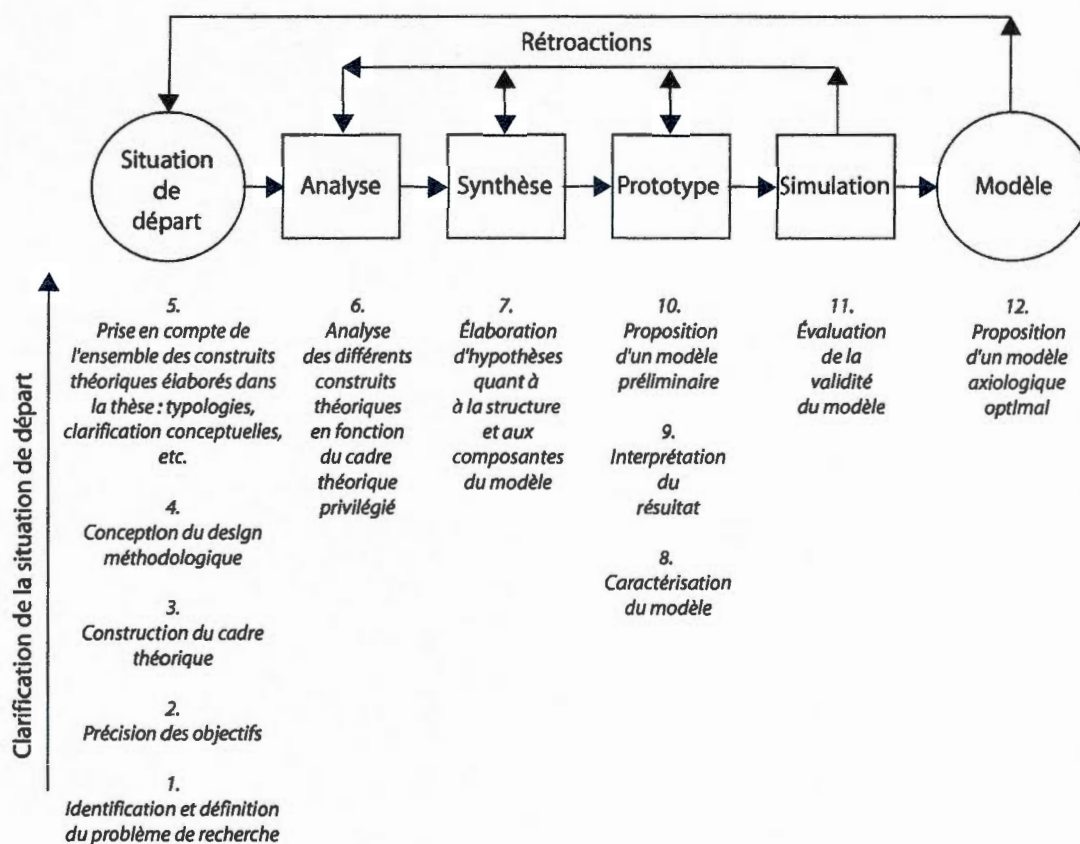


Figure 4.4 Le processus d'élaboration du modèle axiologique

Notre modèle axiologique est constitué de plusieurs typologies qui ont pour fonction d'en caractériser les paramètres. Ces typologies sont articulées selon l'architecture classique d'une axiologie, chaque typologie correspondant à un élément d'une axiologie de l'éducation musicale scolaire : fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux, contenu. Rappelons que chacune des typologies suppose la réalisation d'un cycle d'anasynthèse comme le montre la figure 4.5.

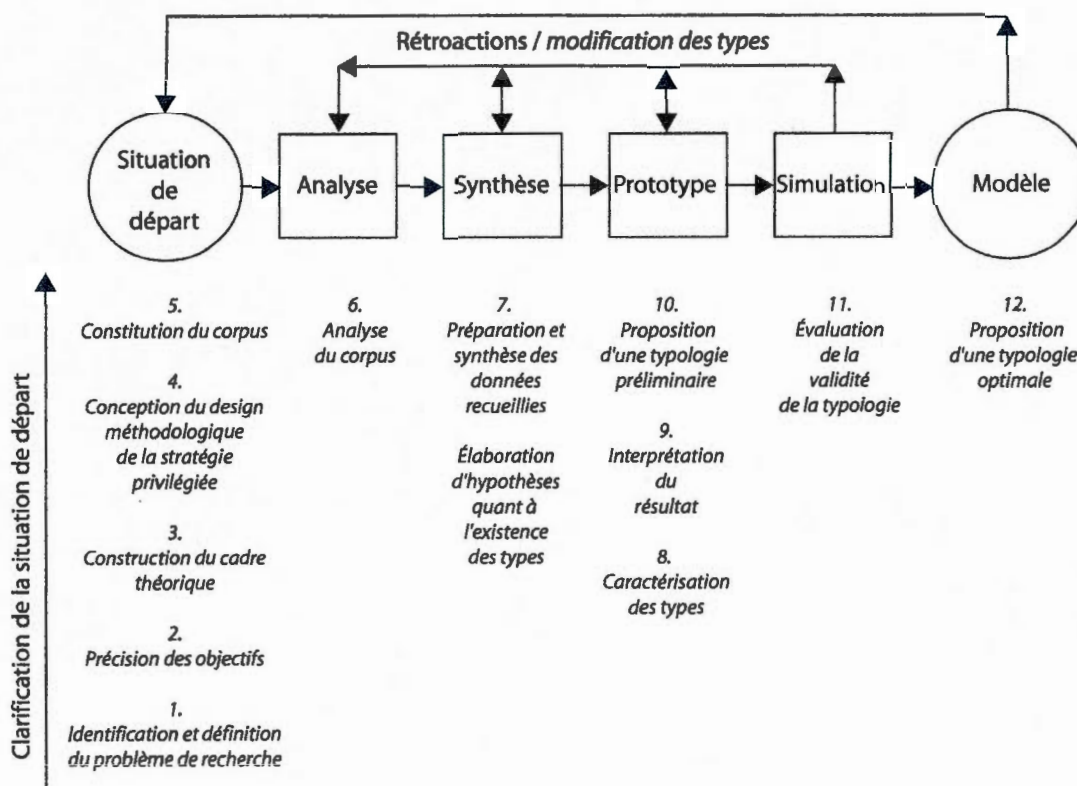


Figure 4.5 Le processus d'élaboration de chacune des typologies

La correspondance des douze étapes en ces deux schémas montre l'interdépendance des deux facettes de notre démarche de recherche. Le modèle axiologique dépend des typologies élaborées, alors que l'élaboration des typologies est fonction du modèle envisagé.

Dans les prochaines pages, nous décrirons les actions concrètes que nous avons posées pour réaliser chacune des douze étapes mentionnées dans ce plan. Soulignons auparavant la mise en forme particulière que nous avons adoptée pour cette section, qui correspond aux composantes des figures 4.4 et 4.5. Ainsi, les titres de section (4.5.2, 4.5.3, ... , 4.5.7) correspondent aux différentes phases du cycle d'anasynthèse.

La numérotation des paragraphes (1, 2, ... , 12) correspond quant à elle aux douze étapes de la modélisation par analyse de contenu.

4.5.2 La situation de départ

1. L'identification et la définition du phénomène à étudier constituent l'amorce de tout processus de recherche. Nous avons spécifié l'objet et le problème de cette recherche au deuxième chapitre (section 2.1) ainsi que le contexte dans lequel il prend place au premier chapitre.
2. Une fois le problème identifié et défini, il est nécessaire d'explicitier les questions auxquelles le chercheur désire répondre et de déterminer les objectifs de la recherche. Ces opérations ont été réalisées au deuxième chapitre (sections 2.1.3, 2.3.1 et 2.3.2).
3. Le *cadre théorique* fournit les éléments de la grille d'analyse du phénomène à l'étude. Au chapitre 3, nous avons identifié les balises conceptuelles d'une définition de l'éducation musicale scolaire. Cette définition fonde l'ensemble de la démarche de recherche. Comme cette recherche vise précisément la construction d'un modèle théorique, nous avons également adopté un *cadre de structuration* que nous avons présenté en amont, à la section 2.2. La *situation pédagogique* (telle que définie par Legendre, 1983) nous a permis de concevoir la structure générale du modèle axiologique à construire et d'en préciser les principaux paramètres : fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux et contenu.
4. La *conception du design méthodologique* est l'objet de ce chapitre. Rappelons que notre de recherche vise la construction d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire. Ce modèle est le résultat d'une démarche d'anasynthèse globale (perspective globale) dont le design méthodologique est explicité à la section 4.2. Cette démarche globale d'anasynthèse vise l'agencement cohérent

d'un ensemble de typologies en vue d'une proposition axiologique inédite. Or, chacune de ces typologies est elle-même le résultat d'un cycle d'anasynthèse particulier qui répond à des objectifs précis et qui implique une démarche d'analyse de contenu spécifique (perspective spécifique). Le design méthodologique d'une l'analyse de contenu doit tenir compte d'un certain nombre de paramètres que nous avons identifiés à la section 4.4.2 : A) le choix d'une approche; B) le choix du niveau d'analyse; C) la précision des modalités de constitution du corpus; D) le choix du type d'unité d'analyse; E) le choix d'un modèle de définition des catégories; F) la détermination des critères de validité de la grille de catégorisation. La démarche d'analyse de contenu appliquée dans cette recherche présente les caractéristiques suivantes :

- A. *Le choix d'une approche* quantitative, qualitative ou mixte est fonction des objectifs poursuivis et des spécificités de la réalité à investiguer. Nous privilégions une approche strictement qualitative. Notre recherche rencontre deux des cas pour lesquels Berelson (*in* L'Écuyer, 1990, p. 98-99) juge l'analyse quantitative inappropriée :
 - a. lorsque l'analyse est faite sur des « échantillons restreints ou incomplets », c'est-à-dire lorsque les groupes sont tellement petits et que les fréquences ainsi obtenues seraient tellement faibles qu'une analyse quantitative n'aurait pas de réelle signification; on pourrait compléter ici la pensée de Berelson en ajoutant: lorsque les catégories sont nombreuses et que le nombre d'énoncés que chacune regroupe est trop petit pour être significatif;
 - b. lorsque les catégories sont elles-mêmes peu « formalisées », c'est-à-dire lorsque l'objectif poursuivi vise une analyse assez générale du phénomène plutôt que très détaillée.
- B. *Le choix du niveau d'analyse* porte sur deux options fondamentales : l'analyse des *contenus manifestes*, c'est-à-dire le sens verbalisé dans le matériel ou l'analyse des *contenus latents*, c'est-à-dire le sens non verbalisé, qui peut faire l'objet d'une interprétation symbolique par le chercheur. Ces deux niveaux

d'analyse se complètent, mais découlent de préoccupations différentes. À cause de sa visée essentiellement descriptive, notre recherche se limite à l'analyse du contenu manifeste des documents.

C. *Les modalités de constitution du corpus* sont les choix effectués par le chercheur pour baliser le processus de recherche documentaire et s'assurer de la qualité du corpus sur lequel il réalisera son analyse. Elles doivent clarifier le type de documents à rechercher, ainsi que les critères et la démarche de constitution du corpus. Dans le cadre de notre recherche nous souhaitons analyser des textes francophones ou anglophones relatifs à l'éducation musicale scolaire et issus d'une documentation d'origine canadienne, états-unienne, française, anglaise et australienne (nous justifierons le choix de ces pays à l'étape 5). Nous avons privilégié trois types de documents pour constituer notre corpus : 1) les monographies; 2) les thèses; 3) les articles de revues savantes ou d'ouvrages de référence. Ces types de documents représentent les formats standards de diffusion des travaux savants.

Pour constituer un corpus optimal, il est recommandé de débiter par la constitution d'un champ notionnel⁵⁷ du territoire à couvrir. Ce champ notionnel se présente comme une liste de descripteurs⁵⁸ à utiliser pour l'interrogation des banques de données. Dans notre cas, la démarche de clarification du champ notionnel a pris une allure particulière, à cause de l'ampleur du territoire à couvrir. En effet, la démarche de modélisation axiologique que nous avons envisagée, nécessitait une exploration globale du

⁵⁷ Ensemble des termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les éléments principaux d'une recherche (Legendre, 1993, p. 180).

⁵⁸ Mot clé utilisé pour définir, classer et obtenir une information lors d'une recherche documentaire (Legendre, 1993, p. 330).

champ documentaire de l'éducation musicale scolaire afin de repérer les secteurs susceptibles de receler les éléments les plus pertinents pour notre modèle.

Nous avons donc amorcé cette démarche par des zones de recherche très larges en combinant des descripteurs tels que « musique », « éducation musicale » ou « enseignement musical » avec les descripteurs « éducation », « enseignement », « curriculum », « fondements », « didactique » et « pédagogie ». À partir de cette liste de descripteurs, nous avons entrepris une exploration systématique de la documentation spécialisée en éducation musicale afin réaliser un recensement des écrits⁵⁹. Cette opération nous a permis d'apprécier l'ampleur des écrits disponibles, d'explorer l'ensemble des bases de données disponibles⁶⁰ et de repérer des documents pertinents.

Une macro-analyse ou « lecture flottante » de la documentation répertoriée nous a permis de préciser le champ notionnel. Nous avons en effet dressé un champ notionnel de plus de 1000 descripteurs anglais et français que nous avons regroupés par catégories. Ce classement nous a permis d'esquisser une carte thématique du champ de savoirs de l'éducation musicale et de situer le

⁵⁹ Dénombrement général ou spécifique de tous les écrits se rapportant à un objet d'études ou de recherches, à un auteur, à un groupe, à un pays, à une association, à une revue, à une maison d'édition, etc. en regard d'un domaine de savoirs et d'activités (Legendre, 1993, p. 1066).

⁶⁰ *Music Education Resource Base*, *Music Education Search System*, *Canadian Music and Music Education: An Annotated Bibliography of Theses and Dissertations*, *Dissertations in Progress*, *Bibliothèque et Archives Canada*, *Digital Dissertation Online*, *Système universitaire de documentation*, *British Library Document Suppl*, *Asli Index to Theses Online*, *Australian Digital Thesis Program*, *Répertoire International de Littérature Musicale* (RILM), *Music Index*, *International Index to Music Periodicals* (IIMP), *MUSic SEarch* (MUSE), *Educational Resources Information Centre* (ERIC), *FRANCIS*, Fonds documentaire de l'UNESCO, etc. Pour une analyse comparative de ces différentes banques de données, nous invitons le lecteur à consulter l'article que nous avons publié sur ce sujet (Valentine, 2005). Après cette analyse, nous avons été en mesure de déterminer quels étaient actuellement les meilleurs outils de recherche documentaire pour la recherche savante en éducation musicale (nous les énumérerons à l'étape 5).

secteur spécifique de notre recherche. Cette manière de procéder était également justifiée par le fait que les banques de données spécialisées en musique n'opèrent pas toutes avec des « descripteurs » conventionnels comme dans le *Educational Resources Information Centre* (ERIC). Quelques fois, ces banques de données n'autorisent que des requêtes sur les titres de documents. Il faut alors user d'une grande diversité de mots-clés pour obtenir des documents pertinents.

Ce répertoire de descripteurs a aussi été particulièrement utile pour constituer les corpus spécifiques aux différents construits théoriques de la recherche, notamment les nombreuses typologies que nous avons élaborées. Nous avons alors délimité des zones de recherche plus circonscrites en fonction des besoins documentaires pour l'élaboration de telle ou telle section de notre recherche.

Pour chacun des corpus à constituer, une recension des écrits⁶¹ a été opérée sur la documentation recueillie afin de réduire le corpus à une dimension réaliste. Pour ce faire, nous avons utilisé des critères qui nous ont été inspirés par Rocque (1994) et par Legendre (1983; 1993). Nous les énumérons ici en ordre décroissant d'importance : 1) l'utilisation de la langue française ou anglaise; 2) les documents de type « état de la question » qui présentent des synthèses; 3) les documents produits par des têtes chercheuses⁶² ou qui présentent des devis méthodologiques rigoureux; 4) la primeur de la date de publication; 5) l'accessibilité des documents. Notre objectif n'était donc pas

⁶¹ Identification, examen critique, sélection, collection et établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents à un objet d'études ou de recherches (R. Legendre, 2005, p. 1134).

⁶² Chercheurs qui se situent à l'avant-garde dans un domaine de recherche et qui sont reconnus par leur pairs (Legendre, 1993, p. 1355).

d'analyser l'ensemble de la documentation relative à tel thème particulier traité dans notre recherche, mais plutôt d'identifier les ouvrages les plus susceptibles de fournir des données théoriques pertinentes (idéalement des synthèses) pour construire notre modèle. Notons qu'une sélection critique de la qualité des documents visait également à privilégier, dans la mesure du possible, les documents scientifiques (éditeurs savants, revues arbitrées, etc.).

La documentation recueillie a finalement été classée selon l'objet principal du document dans des chemises à dossiers correspondant à des catégories telles que : courants pédagogiques, fondements philosophiques, histoire de l'éducation musicale, théories de l'apprentissage, etc. Le choix de ces catégories reste purement pratique et n'intervient pas dans le processus d'analyse de contenu. Chaque document était codé et, grâce à un système de bases de données relationnelles, il était associé à une bibliothèque numérique et à un fichier de consignation électronique des unités d'analyse (voir étape 6).

L'application de cette procédure nous a permis de constituer un corpus rendant compte de l'étendue de la variation des propositions dans la documentation relative à notre objet de recherche.

D. *Le choix du type d'unité d'analyse.* Pour dépasser le sens général et atteindre un degré de signification plus précis et plus profond, il faut fragmenter chaque document en éléments⁶³ plus restreints possédant un sens complet en eux-

⁶³ Il peut s'agir d'un mot, d'une phrase, d'une ligne, d'un paragraphe, d'un lexème, d'un syntagme, d'un thème, de la place occupée dans la page ou, si le corpus est non verbal, d'une image photographique, d'un extrait sonore, de la taille d'un dessin, etc. (L'Écuyer, 1990).

mêmes que l'on appelle *unités d'analyse*⁶⁴. Le choix du type d'unité d'analyse est fonction des objectifs de la recherche, de l'approche méthodologique, du niveau d'analyse et du matériel analysé. La détermination du type d'unité d'analyse est cruciale, car elle permet repérer l'information pertinente lors de l'analyse du corpus.

Les différents objectifs spécifiques poursuivis par l'analyse de contenu peuvent être ramenés au modèle de Lasswell : « qui a dit quoi, à qui, comment et avec quel effet? ». L'Écuyer (1990, p. 15-16) énumère les objectifs spécifiques qui peuvent être poursuivis dans une analyse de contenu :

- Qui est-ce qui [*sic*] parle et quelle est sa personnalité?
- Qu'est-ce que l'auteur du message ou du discours dit, ou quelles sont les caractéristiques de son message?
- À qui s'adresse-t-il, c'est-à-dire à quel type d'auditoire ou de public son message est-il adressé?
- Comment s'y prend-il pour faire passer son message, c'est-à-dire quels sont son style et ses moyens de persuasion?
- Pourquoi dit-il cela, c'est-à-dire quel but poursuit-il?
- Quels effets son discours ou son message a-t-il eus, c'est-à-dire a-t-il atteint les buts escomptés?

Ces questions n'ont pas à être toutes traitées dans une même analyse de contenu et leur ordre peut varier selon les intentions de la recherche. Dans le cadre de notre recherche, l'analyse avait d'abord une visée descriptive et tentait de répondre à la question *Qu'est-ce que l'auteur du message dit* :

⁶⁴ La terminologie varie selon les auteurs : unité de texte, unité de signification, unité informationnelle, unité de classification., unité d'enregistrement. L'Écuyer fait une distinction entre l'unité de sens, qui se rapporte à l'analyse de contenu qualitative, et l'unité de numérotation, qui se rapporte à l'analyse de contenu quantitative.

Cette forme d'analyse permet de faire ressortir les différentes idées maîtresses contenues dans le matériel recueilli, les différents éléments constitutifs du phénomène étudié, etc. Il semble que ce doit être là l'objectif premier de toute analyse de contenu (L'Écuyer, 1990, p. 17).

Plus spécifiquement, nous cherchions à savoir *ce que les auteurs disent à propos des paramètres de structuration de l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire* : fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux, contenu. Les segments d'information (mots, phrases ou paragraphes) faisant référence à ces paramètres ont été systématiquement recueillis. Ces unités d'analyse ont servi à la construction du modèle axiologique.

- E. *Le choix d'un modèle de définition des catégories.* Selon L'Écuyer (1990), tous les spécialistes s'entendent pour dire que la valeur de l'analyse de contenu dépend de la pertinence des catégories utilisées. Les catégories doivent être déterminées avec le plus grand soin, car c'est à partir d'elles que les particularités du message pourront être mises en relief. L'Écuyer explique que les catégories peuvent être déterminées suivant trois modèles :

Le modèle A, que nous appelons le modèle ouvert en ce qu'il n'existe pas de catégories au départ; les catégories sont induites du matériel analysé à partir de regroupements successifs des énoncés selon leur parenté ou leur similitude de sens les uns par rapport aux autres;

Le modèle B, ou modèle fermé en ce que les catégories sont prédéterminées, c'est-à-dire fixées par le chercheur dès le départ il s'agit alors pour ce dernier de vérifier le degré avec lequel ces catégories peuvent être retrouvées ou non dans le matériel analysé; ces catégories sont habituellement immuables, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être modifiées en cours de route;

Le modèle C, ou modèle mixte. Ce modèle est souple en ce que ses catégories sont mixtes: une partie des catégories est préexistante dès le départ et le chercheur laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles;

les catégories préexistantes, contrairement aux catégories prédéterminées du modèle B, n'ont aucun caractère immuable, c'est-à-dire qu'elles peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées et même remplacées par de nouvelles catégories selon les particularités du matériel recueilli (p. 65-66).

À cause de la dimension exploratoire de notre recherche, nous avons utilisé un modèle mixte de définition des catégories qui nous laissait une marge de manœuvre tout au long de la démarche de recherche. Les catégories ont d'abord été déduites des paramètres de l'Objet définis à la section 2.2 (fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux et contenu), puis progressivement induite selon les spécificités des contenus analysés.

F. *La détermination de la grille de catégorisation selon des critères de validité.*

L'élaboration d'une telle grille est un travail fastidieux qui suppose des essais, des tâtonnements et des corrections avant d'aboutir à une forme finale qui aura été validée sur un échantillon du corpus (A. D. Robert et Bouillaguet, 2002, p. 30). Il s'agit en fait de définir une liste de mots-clés⁶⁵ sous lesquels seront classées les unités d'analyse par « analogie de sens » (R. Mucchielli, 1979, p. 48). La grille de catégories doit être établie de telle sorte qu'elle réduise au minimum la marge d'erreur dans le repérage et la classification des

⁶⁵ Ces mot-clés peuvent être accompagnés d'*indicateurs* ou d'un texte qui en précise le sens.

unités d'analyse. La fiabilité du processus de catégorisation⁶⁶ dépend de l'application uniforme des règles d'inclusion et d'exclusion des unités d'analyse dans les catégories.

Pour être valide, une grille de catégorisation doit rencontrer un certain nombre de critères. Pour notre recherche, nous les avons déterminés en nous inspirant des travaux de L'Écuyer (1990) et de Robert et Bouillaguet (2002) :

- a. *La pertinence* émane du juste rapport qu'établit chaque catégorie entre le reflet du corpus, les objectifs et le cadre théorique de l'analyse de contenu.
- b. *L'exhaustivité* implique que la grille de catégories permette de classer toutes les unités d'analyses au regard des objectifs de l'analyse.
- c. *L'économie* est la contrepartie de l'exhaustivité et une condition de la productivité. En effet, la fécondité de l'analyse est en partie tributaire de l'abondance du matériel regroupé sous chacune des catégories. Plus les catégories se multiplient, plus le matériel est dilué et plus s'élève le risque d'incohérence entre les catégories. Le chercheur verra donc à limiter au maximum le nombre des catégories.

⁶⁶ *La catégorisation (classification, codage) des unités d'analyse* consiste à regrouper les segments d'information par « analogie de sens » (R. Mucchielli, 1979, p. 48). Les groupes ainsi constitués forment des catégories identifiées par des mots ou des chiffres. Cette opération de condensation fournit une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1977). Elle constitue aussi une réorganisation sémantique du contenu sur laquelle le chercheur prendra appui pour dégager la signification profonde du corpus. De la fiabilité de la catégorisation, c'est-à-dire de l'adéquation entre le sens de l'unité d'analyse et la catégorie sous laquelle elle est classée, dépendra la valeur de l'analyse de contenu. Pour Robert et Bouillaguet (2002) : « Catégoriser suppose évidemment que l'on ait compris; la compréhension sera d'autant plus fine que le chercheur sera familiarisé, au début de son étude, sinon déjà avec le corpus lui-même, du moins avec "l'univers mental" dont fait partie le corpus » (A. D. Robert et Bouillaguet, 2002, p. 29). Au-delà donc du design méthodologique, l'expertise et les connaissances du chercheur joueront un rôle déterminant sur la valeur de l'analyse de contenu.

- d. *L'exclusivité* signifie que les catégories doivent être mutuellement discriminantes, c'est-à-dire qu'elles doivent être suffisamment distinguables les unes des autres pour empêcher qu'une même unité d'analyse puisse être classée dans plusieurs catégories à la fois. Cependant, il peut arriver que le sens d'une unité d'analyse corresponde à deux catégories. La double catégorisation est possible, mais doit être employée avec parcimonie.
- e. *La clarté* a trait à la définition de la catégorie et à la précision des indicateurs, lesquelles devraient être compréhensibles pour différents chercheurs.
- f. *L'objectivité* des catégories découle de la clarté des définitions et de la précision des indicateurs de catégories. Elle se manifeste lorsque plusieurs chercheurs arrivent à classer les différentes unités d'analyse dans les mêmes catégories :

Dans l'impossibilité, la plupart du temps, d'effectuer cette vérification, il appartient au chercheur d'apporter lui-même la preuve de son objectivité, de la construire (comme il en va de toute démarche scientifique) par la réflexion épistémologique dont il accompagne la présentation de son étude (A. D. Robert et Bouillaguet, 2002, p. 30).

Pour L'Écuyer (1990), cependant, cette conception de l'objectivité est prétentieuse et inadéquate. Elle réside plutôt dans la capacité de classer l'unité d'analyse d'après son sens véritable, ce qui favorise la recherche du sens réel du document. Le consensus et le coefficient d'accord entre chercheurs constituent les moyens privilégiés pour atteindre l'objectivité. On parlera alors d'*efforts d'objectivation* et de *catégories objectivées* plutôt que d'objectivité et de catégories objectives.

- g. *La cohérence* s'exprime par l'union harmonieuse et logique des différents éléments du système de catégories. Pour L'Écuyer (L'Écuyer, 1990) la cohérence implique : 1) l'homogénéité des unités d'analyse classées sous une même catégorie par analogie de sens; 2) la concordance entre les catégories et les unités d'analyse qu'elles regroupent; 3) le rapport logique entre les catégories.
 - h. *La productivité* est une qualité qui apparaît lorsque les catégories sont déterminées dans l'optique d'être riches en indices d'inférences, en production d'hypothèses nouvelles et de données fiables (A. D. Robert et Bouillaguet, 2002). C'est donc ici la valeur heuristique des catégories qui est considérée.
5. *La constitution du corpus* est l'étape où doivent être rassemblés les documents qui seront soumis à analyse de contenu. Cette étape a été réalisée en appliquant les modalités de *constitution du corpus* que nous avons précédemment définies au point C⁶⁷. Étant donné notre souci de tenir compte de la diversité de points de vue, il nous importait de repérer des sources d'information appropriées sur l'éducation musicale scolaire.

Dans un premier temps, nous avons entrepris une exploration du domaine de la recherche en éducation musicale afin de localiser les pays, les institutions, les organismes et les publications qui en assurent le leadership. À ce chapitre, Internet a été d'une aide précieuse, puisque cet outil nous a permis de consulter les pages « ressources » des principales universités offrant des programmes

⁶⁷ Notre méconnaissance initiale du domaine de la recherche en éducation musicale a rendu cette étape particulièrement longue (plusieurs mois) et laborieuse mais également très enrichissante. Nous en avons d'ailleurs colligé une partie des retombées dans un article intitulé *La recherche documentaire en éducation musicale : outils de repérage francophones et anglophones* publié dans la revue *Journal de Recherche en Éducation Musicale* (Valentine, 2005).

d'éducation musicale à travers le monde. Cette information préliminaire nous a conduit, par le jeu des arborescences hypertextes, à établir une cartographie du domaine qui nous a permis d'identifier les principaux foyers de recherche en éducation musicale : le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni, la France et l'Australie.

Une fois ces repères identifiés, nous nous sommes attaqué à la constitution de notre arsenal de recherche documentaire en procédant d'abord par une recension exhaustive et critique des outils de repérage des données en éducation musicale (Valentine, 2005). Au terme de ce processus, nous avons sélectionné les outils les plus performants :

- Catalogues de bibliothèques : *Université McGill* (Canada), *Indiana University* (États-Unis), *University of London* (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), *Université Paris-Sorbonne* (France), *University of Western Australia* (Australie).
- Services d'indexation : *Educational Resources Information Centre* (ERIC), *Music Index*, *Répertoire International de Littérature Musicale* (RILM), *International Index to Music Periodicals* (IIMP).
- Répertoires de thèses : *Bibliothèque et Archives Canada* (Canada), *Digital Dissertation Online* (États-Unis), *British Library Document Supply* et *Asli Index to Theses Online* (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), *Système universitaire de documentation* (France), *Australian Digital Thesis Program* (Australie).

Nous avons alors été en mesure d'entreprendre le recensement des écrits à partir de différentes combinaisons de mots-clés. Cette étape a pris la forme d'une exploration minutieuse du champ documentaire de l'éducation musicale scolaire pour nous familiariser avec les types de publication, les thèmes de recherche, le

niveau des recherches, etc. Cette période d'analyse s'est avérée fondamentale, car la documentation en éducation musicale n'est pas nécessairement arrimée à notre cadre de structuration (*la situation pédagogique*), à notre terminologie préférée ou à nos propres « cartes mentales » du domaine. Par ailleurs, cette exploration a contribué à la précision de notre problème de recherche en nous faisant connaître les thèmes et courants de recherche du domaine de l'éducation musicale scolaire. Avec cette vision globale, nous avons pu mieux identifier les auteurs et les ouvrages susceptibles de contribuer positivement au succès de notre recherche.

Au terme de cette démarche, nous avons constitué un corpus de base pour démarrer la phase d'analyse. Les boucles de rétroaction du cycle d'analyse nous ont par la suite ramené aux banques de données afin de repérer d'autres documents utiles.

4.5.3 L'analyse

6. L'analyse du corpus telle que nous l'avons pratiquée dans cette thèse a suivi cinq étapes : A) la préparation du document; B) la lecture préliminaire du document; C) la lecture analytique; D) la catégorisation préliminaire; E) la révision de la catégorisation (d'après L'Écuyer, 1990; Legendre, 1993).

A. La *préparation du document* a consisté à numériser le document et à le convertir, le cas échéant, en format PDF. Ce document PDF a été associé par un code à une bibliographie électronique, puis enregistré sur un disque dur. Une photocopie de travail a préalablement été imprimée. Cette photocopie constitue le support papier sur lequel nous avons laissé des traces écrites de notre démarche d'analyse.

- B. La *lecture préliminaire*⁶⁸ a été effectuée sur la photocopie de travail. Cette étape nous a permis de prendre contact avec le document, c'est-à-dire d'en acquérir une vue d'ensemble, de comprendre le contenu informationnel, de situer l'information en regard du contexte de la recherche, de pressentir les segments d'information à retenir. Durant cette étape, nous avons annoté le texte et tenté de situer le propos de l'auteur dans notre « carte mentale » de l'éducation musicale scolaire.
- C. Une *lecture analytique* a ensuite été opérée sur le document photocopié afin d'y repérer et d'isoler les segments d'information (unités d'analyse) jugés significatifs. Ces segments ont alors été identifiés par des marques directement inscrites dans le texte.
- D. La *catégorisation préliminaire*⁶⁹ a consisté à associer une catégorie à chacune des unités d'analyse identifiées. Étant donné que nous avons employé un modèle de catégorisation ouvert, les catégories ont pu faire partie de la grille de catégorisation initiale ou en dévier, ce qui a eu pour effet de transformer la grille tout au long du processus de recherche. Une fois la lecture analytique du document photocopié complétée, nous nous sommes référé à son homologue en format PDF. Dans ce document numérisé, nous avons repéré les unités d'analyse identifiées sur la photocopie et nous les avons transférées dans une base de données informatisée que nous avons développée à l'aide du logiciel *FileMaker Pro* spécifiquement pour les besoins de cette recherche. Cette base de données permet d'enregistrer les unités d'analyse sur des fiches virtuelles

⁶⁸ Certains auteurs nomment cette opération lecture flottante ou lecture globale.

⁶⁹ Certains auteurs emploient « classification » ou « codage ».

Dans le cadre de notre recherche, la révision de la catégorisation a parcouru l'ensemble du processus de recherche. Les catégories ont été révisées à mesure que se sont précisées nos « cartes mentales » du territoire investigué. Même au terme de la recherche, la grille de catégorisation ne peut être qualifiée de finale.

4.5.4 La synthèse

7. Dans une *perspective globale*, la synthèse est l'étape où nous avons cherché des structures d'intelligibilité entre les différents construits théoriques élaborés en vue de les intégrer dans une proposition axiologique logique et cohérente. Nous avons élaboré des hypothèses quant à la structure et aux composantes du modèle axiologique à construire. Dans une *perspective spécifique*, pour la construction de chacune des typologies, nous avons procédé à la préparation et la synthèse des données collectées. Nous avons regroupé les unités d'analyse par catégories. Pour chacune des catégories, nous avons réalisé une analyse qualitative afin de mettre au jour les convergences, les divergences et les absences (Guay, 1996), d'établir des relations et de repérer des structures (schémas) à l'intérieur d'une même catégorie ou entre plusieurs catégories. La démarche typique a consisté à trier les fiches virtuelles par catégories induites. Les catégories jugées pertinentes ont été isolées et leur contenu (l'ensemble des fiches correspondant à ces catégories) a été exporté dans un fichier texte. Ce contenu a ensuite été manipulé et épuré jusqu'à ce que les idées (points de vue) et relations fondamentales aient été identifiées. Il est arrivé souvent que l'absence de données sur tel ou tel aspect commande un retour à la phase de constitution du corpus pour repérer des données pertinentes. Ainsi s'est achevée la phase d'analyse de contenu.

4.5.5 Le prototype

8. *La construction du modèle préliminaire (modèle axiologique et typologies spécifiques).* C'est la phase spéculative de notre recherche, celle durant laquelle nous avons procédé à la construction du modèle axiologique en agencant les différentes typologies en fonction des différents paramètres de l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire : fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux, contenu (perspective globale). Par ailleurs, rappelons que chaque typologie ou construit théorique de cette recherche est également issue d'une démarche d'anasynthèse (perspective spécifique). Pour le modèle global comme pour chacune des typologies, le développement de nos prototypes suit la démarche proposée par Chavez (2005). Tout d'abord, nous avons effectué un *remue-méninges* pour clarifier les buts et les objectifs du modèle à construire, la nature de ce dernier, ses aspects théoriques ainsi que sa structure générale. Ensuite, nous avons *déterminé les composantes du modèle* par un travail réflexif sur son contenu et autres caractéristiques. Puis, une période de *schématisation heuristique* nous a permis de préciser la forme du modèle. Nous avons réalisé des diagrammes, des schémas et autres représentations graphiques des différentes parties du modèle et de leurs interrelations afin de vérifier la cohérence de l'ensemble. Par la suite, nous avons *développé un prototype* en ajoutant un contenu à la structure établie. Ce contenu est le résultat de l'exploitation critique et créative de nos données. Enfin, nous avons *soumis le prototype au comité de recherche* qui a formulé des commentaires en vue de la proposition de versions révisées du prototype.
9. *Interprétation du résultat.* Il s'agit ici de prendre un recul critique par rapport aux prototypes développés pour les situer dans une perspective plus globale et discuter leur pertinence au regard des objectifs fixés (section 2.3.2). Dans le cadre

de notre recherche, l'interprétation des résultats est essentiellement située au cinquième chapitre, à la section 5.5 intitulée *Synthèse et discussion*.

10. Au terme de la phase d'interprétation des résultats, nous avons proposé une version préliminaire du modèle (prototype) prêt pour le processus de validation (simulation).

4.5.6 La simulation

11. *L'évaluation de la validité du prototype* a pris plusieurs formes. Tout d'abord, nos typologies ont été élaborées de façon rigoureuse. Par ailleurs, durant le processus d'élaboration, les types deviennent eux-mêmes éléments d'analyse de la documentation. La confrontation de la typologie avec la « réalité » du corpus doit être vue comme une démarche de validation de cette typologie et conduire à son l'amélioration (Sauvé, 1992). Ensuite, le comité de recherche (composé ici d'une directrice et d'un co-directeur) a assuré le suivi de l'ensemble du processus de recherche. Enfin, bien que la tradition académique ne reconnaisse pas d'emblée cette option, nous considérerons le jury de la thèse comme partie intégrante de la phase de simulation. Les critères de validation que nous proposons sont ceux que nous avons énoncés pour la recherche théorique (4.1) et pour les typologies (section 4.3.3). Comme pour les autres phases du processus d'anasynthèse, des boucles de rétroaction s'imposent jusqu'à ce que les évaluateurs reconnaissent le prototype comme valide (Guay, 1996; Legendre, 1993; Rocque, 1994; Sauvé, 1992).

4.5.7 Le modèle

12. *Proposition de typologies ou du modèle axiologique*. Le prototype ayant franchi avec succès l'étape de la simulation et des ajustements qui suivent, chacune des typologies de même que le modèle axiologique ont été proposés comme modèle optimal. Il faut cependant garder à l'esprit que les modèles théoriques générés par

anasyntèse demeurent des hypothèses qui doivent faire l'objet d'une validation externe dans la communauté scientifique et enseignante (Sauvé, 1992). Cette validation externe dépasse le cadre de notre recherche et doit être considérée comme une étape subséquente qui pourra, par exemple, faire l'objet d'une nouvelle recherche.

* * *

Le premier chapitre nous a permis de situer le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. Le deuxième chapitre a été consacré à la précision du problème et des objectifs de la recherche. Le troisième chapitre nous a fourni les balises conceptuelles pour explorer la documentation spécialisée en éducation musicale. Enfin, ce chapitre nous a permis de préciser et d'explicitier les modalités de réalisation de la recherche. Le prochain chapitre, intitulé *Résultats* sera consacré à la présentation de notre modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre démarche de recherche. Au deuxième chapitre, nous avons posé comme objectif général l'élaboration d'un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire (section 2.3.2). Ce cinquième chapitre est consacré à la présentation de ce modèle. La structure du chapitre suivra les paramètres de l'Objet tels que nous les avons définis à la section 2.2.3, c'est-à-dire les fondements musicaux, les finalités, les buts, les objectifs généraux et le contenu. Pour chacun de ces paramètres nous avons élaboré une ou plusieurs typologies qui nous ont permis d'organiser en un tout cohérent les données disponibles dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Notons que cette démarche n'avait pas une visée prescriptive, mais bien une visée descriptive axée sur l'exposition des possibilités axiologiques de l'éducation musicale. Voyons plus en détail comment s'articule ce chapitre.

La première section, intitulée *La nature de la musique*, nous permettra de poser quelques repères théoriques pour appréhender le concept de musique. Ces repères assureront les fondements musicaux de notre proposition axiologique. Nous tenterons d'adopter une perspective aussi large que possible, laquelle nous amènera à reconnaître la diversité des conceptions et des pratiques de la musique.

La deuxième section, intitulée *La place de la musique dans l'éducation scolaire*, présentera les principaux arguments avancés pour défendre l'intégration de la musique dans l'éducation scolaire. À partir de cette analyse, nous serons en mesure de dégager des catégories de *finalités* pour l'éducation musicale scolaire.

La troisième section, intitulée *Les représentations de la musique à l'école*, exposera trois représentations de la musique qui se manifestent dans les différentes propositions théoriques ou stratégique de l'éducation musicale scolaire : la musique comme objet esthétique, la musique comme construit culturel, la musique comme pratique. Nous verrons que ces représentations constituent les différents angles par lesquels la musique peut-être abordée dans le milieu scolaire. Leur explicitation nous permettra de formuler des catégories de *buts* pour l'éducation musicale scolaire.

La quatrième section, intitulée *Le contenu de l'éducation musicale scolaire*, achève de préciser l'axiologie de l'éducation musicale scolaire. Nous identifierons treize compétences musicales que nous assimilerons aux différents axes du développement musical global. Nous clarifierons également les catégories de savoirs qui entrent en jeu dans le développement de ces compétences musicales. Nous aurons alors en main les éléments nécessaires à la formulation de catégories d'*objectifs généraux* pour l'éducation musicale scolaire.

La cinquième section, intitulée *Synthèse et discussion*, reprendra les principaux éléments élaborés dans les quatre premières sections pour engager une discussion de ces résultats.

5.1 La nature de la musique

La musique se présente sous différentes formes qui varient selon les époques, les sociétés et les perspectives d'analyse. Actuellement, statuer sur la nature de la musique pose un défi de taille au théoricien. Depuis des siècles, philosophes, linguistes, sémiologues, musicologues, acousticiens et théoriciens de tout acabit ont cherché à définir la nature de la musique. Les théories abondent, mais le débat reste ouvert. Il semble paradoxal, d'ailleurs, que plus notre connaissance sur la musique s'étend, moins nous savons, en fin de compte, ce qu'elle est (Risset, 2003).

Considérant un champ de spéculations aussi vaste est-il possible d'avancer une définition universelle de la musique? Le célèbre ethnomusicologue Bruno Nettl (2005) doute qu'un seul énoncé puisse recouvrir l'ensemble des acceptions possibles et des dimensions qui ont été révélées par les sciences musicales. Nettl souligne également que l'unanimité n'existe pas en matière musicale et que, s'il est possible d'identifier des dénominateurs communs aux différentes manifestations musicales, il y aura toujours des contre-exemples qui, sans nécessairement invalider les tentatives de généralisation, inviteront tout de même à les nuancer. Dans l'entreprise qui nous

intéresse, nous garderons à l'esprit que l'élaboration d'un modèle descriptif et explicatif aussi général que celui que nous envisageons de réaliser demeure un exercice de simplification dont la visée ne devrait pas être celle d'oblitérer la complexité de l'univers musical, mais plutôt d'offrir un outil conceptuel susceptible d'éclairer le plus adéquatement possible la forme globale de l'Objet de l'éducation musicale scolaire.

Par ailleurs, les enjeux liés à la globalisation économique et culturelle deviennent incontournables dans le champ de l'éducation. Si une position ethnocentriste peut toujours se défendre sur le plan curriculaire, notre devoir est de proposer un modèle qui ouvre sur tous les possibles. C'est pourquoi nous tâcherons de prendre en compte les multiples pratiques musicales qui s'expriment à travers les lieux et les époques. Cependant, aussi universel qu'il puisse se prétendre, notre modèle sera forcément tributaire de schèmes de pensée occidentaux. Billard et Philoppot (2003) se demandent d'ailleurs s'il est possible pour un musicien formé dans la tradition de la musique occidentale savante de raisonner autrement qu'en terme de composition, d'exécution, d'appréciation et de concert? Mais encore, l'intérêt croissant pour les musiques extraoccidentales provient principalement de la branche anthropologique de la musicologie, laquelle, nous rappelle Jean-Jacques Nattiez (2004), aborde les phénomènes sonores du monde à partir d'une matrice conceptuelle et méthodologique occidentale. Devant l'abîme des significations qui peuvent être attribuées à la musique, nous adoptons l'hypothèse selon laquelle, malgré la diversité et l'hétérogénéité des phénomènes musicaux, il est possible d'identifier des dénominateurs communs, des fils conducteurs, que nous pourrions qualifier d'universaux ou de transculturels.

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques musicales⁷⁰ que nous jugeons les plus fondamentales au regard d'une proposition globale de l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire :

- Le concept de musique est évolutif;
- La musique est une pratique présente dans toutes les cultures;
- La musique est une organisation de sons porteuse de sens;
- La musique est un phénomène multidimensionnel qui ne se limite pas aux sons;
- La musique se présente sous de multiples formes, chacune possédant son propre système de significations;

Cette analyse nous permettra de formuler une définition générale de la musique sur laquelle nous nous fonderons pour élaborer notre modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire.

⁷⁰ Cette section a été réalisée par l'anasynthèse des auteurs suivants : Abbaye-Bibliothèque, 2005; Abeles *et al.*, 1994; W. Anderson, 2005; Assayag et Cholleton, 1994; Baines, 1988; Beall, 1988; Bélanger, 2001; Berlioz, 1862; Blacking, 1973; Booth et Gallagher, 2005; Boutet, 2001; Bower, 2005; Bowman, 1991; Broudy, 1966, 1978; Cain, 2001; P. S. Campbell, 1991; Candé, 1969; Carignan, 1993; Cassin, 2003; Chailley et Jouan, 2003; Cobussen, 2002; Colwell, 1987; Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 1997; Conway, 2002; Cuq, 2003; Daniel, 2004; Dauphin, 1992, 2001; Definition of music, 2005; Deriu, 2004; Deslauriers, 1969; Durrant et Welch, 1995; Epperson, 2004; Erwin *et al.*, 2003; Fletcher, 1987; Galizot 1975; Gary et Ernst, 1965; Gobry, 2000; Green, 2001; Hoffer, 1993; Jones, 1980; Jorgensen, 1997, 2002; Kaplan, 1965; Kintzler, 2003; Knieter, 1989; Kuehmann, 1987; Labuta, 1982; Labuta et Smith, 1997; Lavedan, 1931; Leonhard et House, 1972; Les Muses, 2005; Mâche, 1983, 2002; Madsen et Kuhn, 1978; Malhomme et Wersinger, 2003; Maneveau, 1977; Mark, 1996; Mathiesen, 2005a, 2005b; Muse, 2004; Music, 2005; Music industry, 2005; Musique, 2005; Nattiez, 2004; Netti, 2005; Paynter, 1982; Pitts, 2000; Plummeridge, 1991, 1996, 2000, 2005; Porcher, 1973; Prescott, 2001; Quadrivium, 2005; Reese, 1999; Reimer, 1989b, 1991a, 1991b, 1991c; Renard, 1982; Rinaldo, 2001; Rioux, 1969a, 1969b; Risset, 2000, 2003; Rivière, 1989; P. Robert, 1996; J. Ross, 1995; Ryan, 1998; Schaeffer, 1966; Schafer, 1977, 1986; Schwadron, 1973; Smith, 1999; Swanson, 1981; Swanwick, 1988b; Tafuri, 2004; Thesleff, 2004; U.S. Department of Education. National Assessment Governing Board, 1997; Walker, 1984; Williams, 1987 .

Nous terminerons cette section en dégagant une série de variables à partir desquelles peuvent s'analyser les choix musicaux en milieu scolaire. Nous verrons que les planificateurs de programmes et les enseignants doivent choisir, parmi un ensemble quasi illimité de possibilités, le ou les genres de musique qui seront abordés en classe, les instruments de musique qui seront utilisés par les élèves et la configuration musicale de la classe.

5.1.1 Un concept évolutif

C'est à partir du XIII^e siècle que se répand l'usage du mot « musique » en français. S'il dérive du latin *musica*, son origine remonte cependant au grec *mousikê* qui signifie « l'art des Muses », d'une manière bien plus large que ce que recouvre nos représentations actuelles de la musique.

Dans la mythologie grecque, les neuf *mousa*⁷¹ présidaient aux arts libéraux⁷² et intervenaient, sous la conduite d'Apollon, dans les banquets des dieux : Clio (histoire), Calliope (éloquence, poésie épique), Melpomène (tragédie), Thalie (comédie), Euterpe (aulos), Terpsichore (danse), Érato (élégie), Polymnie (lyrisme, poésie sacrée, mime), Uranie (astronomie) (Gobry, 2000; Muse, 2004; P. Robert, 1996).

C'est au *mouseïon*⁷³, sanctuaire des Muses, que se rassemblait l'élite intellectuelle et artistique grecque. À l'époque hellénistique toute ville d'importance devait posséder un tel foyer d'études. Le plus célèbre fut sans conteste celui d'Alexandrie qui abritait entre autres la grande bibliothèque, un jardin botanique, des laboratoires, un zoo et

⁷¹ En français : muses.

⁷² On oppose les arts *libres* aux arts *serviles*, ces derniers étant exécutés par des esclaves ou des subalternes.

⁷³ En français : musée.

des salles de dissection. On y venait pour se ressourcer à partir des documents originaux, s'inspirer des chefs d'œuvre authentiques, se livrer à des activités de recherches et à des débats tout en s'adonnant aux plaisirs de la convivialité et de la jouissance des arts. Chez les Anciens, les arts et les sciences étaient réunis dans un système de pensée unifié (Abbaye-Bibliothèque, 2005; Bélanger, 2001; Epperson, 2004; Les Muses, 2005; Rivière, 1989).

Au sens large, *mousikê* s'apparente à notre conception de la « culture classique » ou des « humanités ». Chez Platon, par exemple, l'éducation était constituée de la *mousikê* qui avait trait à la formation de l'âme et de la *gumnastikê*⁷⁴ qui visait le développement physique. Le *mousikos aner*⁷⁵ était celui qui, maîtrisant l'art des Muses, pouvait entrer en communion autant avec les philosophes qu'avec les poètes (W. Anderson, 2005; Lavedan, 1931; Malhomme et Wersinger, 2003; Mathiesen, 2005b).

Cependant, au sens restreint *mousikê* désignait également ce que nous entendons aujourd'hui par « musique ». Bien qu'aucune des Muses n'ait été spécifiquement associée à ce concept, la plupart d'entre elles pratiquaient le chant ou les instruments. Considérée par les Grecs comme la quintessence des sciences et des arts, la musique était omniprésente dans leur vie sociale, religieuse, politique et sportive. C'est sans doute pourquoi le sens de *mousikê* s'est graduellement resserré autour des activités liées au chant et au jeu instrumental. Déjà, sous l'Empire Romain, l'*ars musica* ne désignait plus que l'union de la poésie et de la musique (Quadrivium, 2005). Il faudra cependant attendre la Renaissance pour que les théoriciens la reconnaissent comme une discipline autonome dédiée exclusivement au son.

⁷⁴ En français : gymnastique.

⁷⁵ En français : l'homme cultivé.

Dès l'Antiquité cependant apparaît une opposition entre *musica speculativa* et *musica practica* dont la dialectique est encore opérante aujourd'hui. La première constitue le pôle de l'entendement, de l'abstraction, de la science : elle est le domaine du *musicus*, le théoricien qui possède la science rationnelle des sons. La seconde constitue le pôle de l'exaltation des sens, de l'audible, de l'art : elle est le domaine du *cantor*, le praticien qui connaît la musique par instinct ou par apprentissage empirique. La prédominance accordée à chacun des deux pôles varie selon les époques, mais ces deux dimensions ont toujours coexistées.

La distinction entre *musica speculativa* et *musica practica* tire son origine des découvertes de Pythagore qui, observant les propriétés d'une corde vibrante relia l'arithmétique aux composantes de base du son (Risset, 2000). Les intervalles musicaux pouvaient dès lors s'exprimer sous la forme de proportions numériques. L'octave fut ainsi traduit par $1/2$, la quinte par $3/2$, la quarte par $4/3$ et ainsi de suite. Un des aboutissements de cette découverte fut la constitution d'une philosophie à base numérique qui fournissait une explication cohérente du monde et dont le fondement était la *tetraktys*⁷⁶ (Thesleff, 2004). Dans *Timée*, Platon propose un modèle général du *kosmos* qui reprend les spéculations pythagoriciennes. Il met, par exemple, en rapport les notes de la gamme et les sept planètes connues de l'époque (Platon, 1992). La *musique des sphères* qui en découle n'implique aucun son physique, mais fait strictement référence à des équations mathématiques. Pendant des siècles, cette représentation métaphorique des mouvements de l'univers gouverné par l'harmonie des nombres dominera la culture scientifique de l'Europe occidentale. Les théoriciens du christianisme naissant, Capella, Cassiodore, Boèce, Isidore et Saint-Augustin y verront la preuve de l'existence de Dieu.

⁷⁶ En français : ce mot évoque le nombre « quatre » (tetra) et le « rayonnement » (aktys).

Boèce (c480–c524) marquera particulièrement la théorie et l'enseignement de la musique jusqu'à la Renaissance. Dans son traité *De institutione Musica*⁷⁷, d'inspiration pythagoricienne et platonicienne, il envisage toutes les relations numériques connues et leur interprétation musicale. Il propose un système cosmogonique où s'articulent, réglés par l'ordre numérique, les éléments fondamentaux, les grands cycles de la nature et les mouvements des corps célestes. Sa célèbre typologie des niveaux de compréhension de la musique aura un retentissement considérable :

- La *musica mundana* révèle les lois de l'harmonie universelle;
- La *musica humana* révèle l'harmonie universelle exprimée chez l'humain;
- La *musica instrumentalis* est l'imitation par l'humain de l'harmonie universelle au moyen des sons vocaux ou instrumentaux.

Pour les théoriciens du Moyen-Âge, la musique est avant tout une discipline mathématique. Elle est, selon l'expression de Jean de Garlande (XIII^e siècle) la « science du nombre rapportée aux sons » (cité dans Assayag et Cholleton, 1994). Cette science a ceci de particulier qu'elle permet d'appréhender la perfection de Dieu par la perception auditive des rapports numériques. L'étude des *mathématiques sensibles* (Dauphin, 2001) devient un préalable incontournable à la philosophie et à la théologie. C'est pourquoi elle est intégrée au cursus de base des universités médiévales. À la suite du *trivium* qui traite des arts du langage, le *quadrivium* a pour objet les arts mathématiques : l'arithmétique (les nombres en eux-mêmes), la géométrie (les nombres dans l'espace), la musique (les nombres dans le temps) et

⁷⁷ En français : fondements de la musique.

l'astronomie (les nombres dans l'espace et dans le temps) (Abbaye-Bibliotheque, 2005; Bélanger, 2001; Les Muses, 2005; Quadrivium, 2005).

La prédominance de la musique spéculative sur la sensorialité du musicien s'étiolo à la fin de la Renaissance⁷⁸. La représentation des passions devient de plus en plus l'objet de la recherche du musicien (*stile rappresentativo*) créant une valorisation de la sensibilité au même titre que les rapports qui liaient la poésie à la peinture (*ut pictura poesis*). L'esthétique musicale du XVIII^e siècle émerge autour de cette nouvelle assignation faite à la musique d'exercer son pouvoir de représentations à l'instar des beaux-arts fondés, selon Aristote et Platon, sur la figuration de la belle-nature. Ainsi, la musique est-elle devenue, à travers les paramètres de la mélodie, du rythme et de l'harmonie, l'art de la représentation des passions humaines, de l'imitation de la nature, de la mise en scène de l'émotion à travers la virtuosité et le mouvement sonore immédiatement perceptible (Dauphin, 2001).

Dans l'esthétique dix-huitiémiste, la musique séduit les sens pour mieux s'adresser à l'esprit (Dauphin, 1992). Ainsi, le théoricien de la musique Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) définira la musique comme : « L'art de combiner les sons d'une manière agréable à l'oreille » (Rousseau, 1768). Plusieurs considèrent encore aujourd'hui ces canons esthétiques comme l'achèvement de la culture musicale occidentale.

⁷⁸ Elle connaîtra cependant quelques soubresauts jusqu'au XIX^e siècle. Par exemple, chez le philosophe allemand Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) « la musique est un exercice d'arithmétique inconscient dans lequel l'esprit ne sait pas qu'il compte ». Le compositeur et théoricien Jean-Philippe Rameau (1683-1764) poussera la logique pythagoricienne à son paroxysme et revendiquera la suprématie de la musique sur les sciences, puisqu'elle permet de *valider*, par la sensation auditive, toutes les opérations mathématiques (Dauphin, 2001). Si la tendance générale donne préséance à la musique vivante, les nombres et la musique continueront cependant d'être intimement liés, notamment au XX^e siècle : musique dodécaphonique, musique algorithmique, musique stochastique, etc. Aujourd'hui, une nouvelle importance est donnée à l'étude mathématique du son musical afin d'en obtenir une meilleure compréhension, de développer de nouvelles techniques de composition et de nouveaux instruments (Nattiez, 2004, p. 24).

Si, de façon générale, nous abordons aujourd'hui la musique comme une forme d'art, cette dernière notion ne se contient plus, comme à l'époque de Rousseau, à l'intérieur de catégories consensuelles. L'art savant du XX^e siècle, comme celui qui nous est contemporain, a systématiquement contesté les archétypes esthétiques hérités des Lumières. En cherchant à « [...] débarrasser la musique de ce qui *fait musique* (le système installé) pour aller vers le noyau de l'audible musical » (Kintzler, 2003), les *avant-gardes* ont engendré un art caractérisé par l'interrogation, l'auto-réflexion, la non-immédiateté et le jeu critique avec les critères traditionnels (Ryan, 1998). Ces changements paradigmatiques ont également marqué la fin de la *communauté de goût universelle* et suscité un pluralisme esthétique extrême. La plupart des concepts musicaux ont été revisités et réintroduits dans le circuit musical sous une forme différente, souvent en rupture avec les conventions : œuvre, public, composition, son, écoute, harmonie, concert, instrument, interprète, etc. Ces mots prennent un sens particulier pour chaque musicien qui en revisitera les paramètres au travers d'une démarche créative idiosyncrasique.

Le mouvement s'est amorcé vers la fin du XIX^e siècle par la désintégration graduelle du système tonal, dont les possibilités d'exploration harmoniques semblaient avoir été épuisées. Le compositeur Arnold Schoenberg ouvrit une voie radicale dans le *Harmonielehre*⁷⁹ qu'il publia en 1911 (Schoenberg, 1983). Il se proposait de décupler le pouvoir expressif de la musique en dégageant les procédés rythmiques, harmoniques et contrapuntiques des contraintes tonales, liées à la hiérarchie des hauteurs de sons. Le dodécaphonisme, qui constitue l'armature de son système, suscita un fort enthousiasme au départ, mais ne parvint pas à s'imposer. L'audace de Schönberg ne resta cependant pas lettre morte, car, à sa suite, de nombreux compositeurs entreprendront d'élaborer leur propre système musical : les modes

⁷⁹ En français : traité d'harmonie.

aviaires d'Olivier Messiaen, le sérialisme total de Pierre Boulez, la micropolyphonie de György Ligeti et la stochastique de Iannis Xenakis.

Cette recherche de nouveaux principes musicaux est accompagnée, chez certains, d'un enthousiasme sans borne pour l'*inouï*. La quête de *nouveaux timbres* se solde par un déplacement drastique et irrévocable de la frontière entre le *son musical* et le *bruit*. La publication en 1913 de *L'arte dei rumori*⁸⁰ par le peintre et compositeur futuriste italien Luigi Russolo marque l'entrée officielle des bruits de la vie quotidienne dans la création musicale. Dans son manifeste, Russolo révélait l'influence du bruit mécanique sur la sensibilité humaine et, par voie de conséquence, sur l'esthétique musicale. Ennuyé par les sons aseptisés de la musique conventionnelle, il souhaitait enrichir les timbres de l'orchestre traditionnel par la construction de nouveaux instruments producteurs de bruits : « [...] nous prenons infiniment plus de plaisir à combiner idéalement des bruits de tramways, d'autos, de voitures et de foules criardes qu'à écouter encore, par exemple, l'*Héroïque* ou la *Pastorale* » (Russolo, 1954, p. 27). Désormais, tout son est susceptible de produire du musical : l'intention du compositeur, voire l'intention d'*écoute*, en détermine la validité esthétique, cette dernière n'étant plus posée *a priori* selon les seuls critères de pureté ou de stabilité du timbre.

Cette approche est encouragée par les progrès de la technologie — d'abord électrique, puis électronique et informatique — qui ouvre des possibilités pratiquement illimitées de production et de restitution des sons. De nombreuses innovations musicales verront ainsi le jour. À côté des *concerts de bruits* des futuristes, Jörg Mager menait les premières expériences de musique électrique, John Cage signe la première pièce électronique en 1939, l'ingénieur Pierre Schaeffer invente en 1948 la *musique concrète* sur la base des bruitages des radio-théâtres. Tout un courant de recherche

⁸⁰ En français : *L'art des bruits*.

s'évertue à décrypter les composantes du son sur lesquelles pourra s'appuyer la *nouvelle musique*. C'est dans un tel contexte que paraît le fameux et monumental *Traité des objets musicaux* (Schaeffer, 1966) qui deviendra une référence incontournable dans le domaine des musiques acousmatiques.

Dans une approche plus conceptuelle, mais également plus radicale, John Cage s'est intéressé à la non-intentionnalité et au silence. Cette réflexion se trouve « cristallisée » dans une pièce pour piano intitulée 4' 33" et pour laquelle le pianiste est tenu de ne jouer aucune note. La musique résulte plutôt des sons habituellement considérés extérieurs à la musique : murmures du public, ventilation de la salle de concert, trafic. Le Canadien Raymond Murray Schafer développa l'idée de Cage en proposant des *soundscape*s⁸¹ dans lesquels l'environnement sonore constitue le propos et le matériau de la musique. Schafer suggère d'entendre le monde comme une immense composition musicale perpétuelle dont nous serions à la fois le public, les interprètes et les compositeurs (Schafer, 1977).

Par ailleurs, le monde des arts, comme celui des sciences, s'est employé à établir des passerelles entre des disciplines jugées trop hermétiques. L'interdisciplinarité artistique⁸² se présente comme une réponse à la fragmentation des pratiques artistiques et à l'hyperspécialisation des artistes devenus prisonniers du mode spécifique d'appréhension du monde de leur discipline. Afin d'élargir l'horizon des possibilités d'expression, les artistes ont remis en question le découpage artificiel des

⁸¹ En français : paysages sonores.

⁸² Cette section a été réalisée par l'anasynthèse des auteurs suivants : Boutet, 2001; Conseil des Arts du Canada. Bureau Inter-arts, 2003; Gray, 2001; Hall, 2001; Hébert, 2001; Householder, 2001; Hybridation, 1997; Hybridization/hybridity, 1997; Interdisciplinary, 1997; Intermédia, 1997; Interpénétrations, 2000; Kahre, 2001; Kostelanetz et Brittain, 2001; Laramée, 2001a, 2001b, 2001c; Lessard, 2001; Letarte, 2001; Mixed media, 1998; Mixed-média, 1997; Mixed-media/intermédia, 1998; Multimedia, 2004; Postmoderne, 1998; Postmodernism, 1997; Prescott, 2001; Purdy, 2001; Schütze, 2001; Sirot et Norman, 1997; Tourangeau, 2001 .

arts et ont exploré les liens entre l'art et les différents domaines de l'activité humaine (Interpénétrations, 2000).

Bien que le phénomène ait parcouru l'histoire de l'art occidental, les spécialistes s'accordent généralement pour situer à la fin du XIX^e siècle l'amorce de préoccupations typiquement *interdisciplinaires*. Richard Wagner, le premier, amène la notion de *Gesamtkunstwerk*⁸³ dans laquelle tous les arts se trouvaient fusionnés en un objet esthétique autonome, transdisciplinaire. Des ambitions similaires seront poursuivies par les Symbolistes avec les théories de l'union féconde des arts et de la synesthésie. John Ruskin, fondateur philosophique du courant *Arts & Crafts* et précurseur de l'Art nouveau français propage les mêmes idéaux. Les artistes du *Blaue Reiter*, du Bauhaus, les Dadaïstes, les Futuristes et les Surréalistes ont tous exploré l'idée de synthèse des arts. Dans les années 1960, Fluxus, les Situationnistes, les artistes du Pop Art ou du Nouveau Réalisme ont abondamment exploité la posture interdisciplinaire au point de la constituer en une nouvelle esthétique. D'abord marginale et subversive, l'interdisciplinarité s'est par la suite généralisée aux pratiques de l'avant-garde, spécialement dans la mouvance postmoderne qui a suivi les années 1970.

Aujourd'hui, l'interdisciplinarité est un positionnement esthétique courant qui recouvre un ensemble de pratiques fort diversifiées dont le dénominateur commun est la transgression des cadres disciplinaires conventionnels⁸⁴. Ainsi, sous la bannière interdisciplinaire se trouvent juxtaposés tous les courants ou pratiques qui ne cadrent pas dans les catégories artistiques traditionnelles comme la peinture, la musique, le cinéma. L'œuvre interdisciplinaire est par définition inclassable, interstitiel, hors

⁸³ En français : oeuvre d'art totale.

⁸⁴ Le Conseil des arts du Canada les désigne par « pratiques inter-arts » (Conseil des Arts du Canada. Bureau Inter-arts, 2003).

catégorie, heuristique et librement prospective (Sirot et Norman, 1997). Il en existe une grande diversité de genres : happening, sculpture sonore, poésie sonore, mail art, art environnemental.

Si certaines pratiques interdisciplinaires se présentent comme des hybrides insolites, éphémères et marginaux, d'autres, comme la performance et l'installation, se sont stabilisées et institutionnalisées, d'autre encore relèvent davantage d'une transdisciplinarité conçue non plus en regard de disciplines à *fusionner*, mais plutôt en regard de frontières disciplinaires à *ignorer*. C'est la posture de la non-spécialisation, de l'affranchissement des cadres disciplinaires, du rejet du modèle territorial⁸⁵. Pour l'artiste transdisciplinaire, la démarche de création consiste à s'autoriser un droit de passage à travers des territoires qui ne sont pas sa spécialité (Kahre, 2001). La caractéristique de cette transdisciplinarité est alors de frayer les chemins de la pensée créatrice au-delà des disciplines existantes (Sirot et Norman, 1997). Les œuvres qui en découlent bousculent toute forme de convention et proposent de nouveaux idiomes pour exprimer les aspects de notre monde que nous ne comprenons ou ne percevons pas encore (Schütze, 2001). L'artiste devient alors l'éclaireur, celui qui peut se tenir au cœur de l'ambiguïté, transportant l'information d'un champ à un autre, sans continuellement recourir à la raison (Sirot et Norman, 1997). Les œuvres de ce type s'appellent actions, manœuvres, interventions, rituels, pratiques communautaires, digressions écologiques, déplacements collectifs, etc. (Schütze, 2001).

Enfin, il est impératif de mentionner les travaux de l'ethnomusicologie qui nous ont montré que les différentes cultures possèdent des conceptions de la musique fort éloignées les unes des autres et que, par conséquent, les valeurs et conceptions

⁸⁵ Certains parleront même d'indisciplinarité, d'a-disciplinarité ou de non-disciplinarité.

occidentales ne peuvent être prétendues universelles⁸⁶ (Plummeridge, 2005). Nattiez (2004) souligne que la « musique », avant même d'être une réalité sonore, est d'abord un concept, c'est-à-dire une représentation mentale générale et abstraite d'un objet : « Lorsque nous utilisons le mot musique, nous opérons un certain découpage de la réalité, nous désignons un certain type de phénomènes sonores plutôt que d'autres. Qui dit musique dit immédiatement non-musique » (Nattiez, 2004, p. 18). Par exemple, le mot « musique » ou son équivalent peut être employé de façon très spécifique chez certains peuples :

[...] le persan possède dans son vocabulaire les mots *musiqi*, la science ou l'art de la musique, et *musik* qui désigne les sons musicaux ou les performances de musique. Or, Lorraine Sakata (1983) a pu montrer que l'appellation *musik* dépend de la place et de l'évaluation qui est faite du musical dans la culture : les chants sur des textes religieux qui ne sont pas nécessairement utilisés dans les rituels - les chants interprétés dans des conditions séculières - sont de la musiki, mais les appels à la prière et la cantillation du Coran n'en sont pas. Pourquoi? Les critères apportés par Sakata sont "extérieurs" au musical proprement dit, mais ils appartiennent au fait musical total : on parle de musik lorsqu'il y a intervention d'instruments de musique, de musiciens professionnels et que le contexte spécifique d'exécution n'est pas religieux. Or, il est évident que, lorsque nous écoutons un enregistrement sur disque de l'appel du muezzin, nous sommes bien convaincus qu'il s'agit de musique (Nattiez, 2004, p. 20).

Par ailleurs, la plupart des sociétés de tradition orale ne possèdent même pas d'équivalent pour notre « musique », bien qu'elles manifestent, selon notre point de vue, des pratiques authentiquement musicales. Faut-il alors s'abstenir d'employer le mot « musique » dans ces cas sous prétexte de respecter la spécificité des différentes cultures? Nattiez pense que non, mais il insiste sur l'obligation de tenir compte des liens spécifiques entre ces manifestations sonores et leur culture d'appartenance

⁸⁶ Une des premières découvertes importante de l'ethnomusicologie remonte à 1885 alors que Alexander J. Ellis a révélé, par une étude comparée, la relativité des échelles sonores (gammes) employées à travers le monde (Myers, 1988).

(Nattiez, 2004). Il cite le cas du *katajjaq* des femmes inuit, que nous appelons communément *chants de gorges* :

[...] l'observation de l'exécution du *katajjaq* sur le terrain a conduit Nicole Beaudry (1978) à le considérer principalement non comme un type de chant, mais comme un jeu. Le principe de l'exécution, en effet, consiste dans la répétition, par deux femmes placées l'une en face de l'autre, et avec un décalage, d'un motif bref, jusqu'à ce que l'une des femmes soit obligée de s'arrêter, soit par essoufflement, soit par dérapage vocal. Il y a ainsi une gagnante et une perdante. Il reste légitime d'étudier la composante sonore (rien ne nous empêche de dire musicale dans nos termes à nous) du *katajjaq*, à la condition de ne pas laisser de côté le fait que, dans ce jeu musical, il faut gagner, mais avec du mérite, c'est-à-dire en utilisant de beaux sons, et même des sons reconnus comme difficiles. Considéré par rapport à sa culture d'appartenance, le *katajjaq* est un jeu dont la composante sonore est essentielle, mais dont l'organisation morphosyntaxique ne s'explique qu'en fonction du caractère ludique de cette production.

Le sens des mots n'est pas le seul obstacle à notre compréhension des *autres* musiques. Les systèmes de formalisation ou systèmes musicaux auxquels nous faisons référence précédemment peuvent, eux aussi, être fortement éloignés des nôtres. Billard et Philippot (2003) rapportent le cas de Berlioz, un homme pourtant ouvert à la nouveauté, qui, assistant un jour à un concert donné par une troupe chinoise, se demandait si l'on pouvait encore appeler « musique » un tel amas de fausses notes. Cette anecdote nous rappelle que nos conceptions et nos valeurs musicales ne peuvent être appliquées *mutatis mutandi* à l'ensemble des pratiques musicales.

5.1.2 Une pratique universelle

Les travaux réalisés en archéologie musicale et en ethnomusicologie depuis plus de cent ans nous ont montré que la presque totalité des cultures possèdent (ou ont possédé) une forme de *musical*. Les cas exceptionnels où l'on ne rencontre pas de pratique musicale résultent de prohibitions politiques, morales ou religieuses. Cela s'est produit récemment en Iran sous le régime de Khomeyni et en Afghanistan sous

le régime des talibans, alors que la musique fut interdite parce qu'elle nuisait à la grandeur d'Allah (Nattiez, 2004, p. 23).

Si l'on se fie à ces recherches, la musique apparaît comme une dimension essentielle de l'expérience humaine. Pour l'ethnomusicologue John Blacking (1973), la musique serait une *compétence innée* qui serait inscrite dans notre biologie. Le psychologue Roger N. Shepard (dans Williams, 1987) soutient quant à lui que la musique résulte d'une *prédisposition rythmico-auditive* qui serait également à la source du langage. Jean-Jacques Nattiez (2004) définit la musique comme une *faculté humaine* qui se serait d'abord manifestée par l'utilisation modulée de la parole, par le chant, puis par la production de rythmes. Ce paradigme biologiste anime aujourd'hui tout un pan des recherches en sciences cognitives. Grâce aux techniques récentes de l'imagerie cérébrale, ces recherches visent à identifier les zones du cerveau spécifiquement dédiées aux opérations musicales. Bien que la question ne soit pas encore définitivement tranchée, l'ancrage biologique de la musique est une théorie partagée par plusieurs chercheurs. Selon cette thèse, la musique aurait joué un rôle clé dans la survie de notre espèce.

Par ailleurs, s'il est courant d'envisager les différents maillons de la chaîne musicale sous la perspective humaine, les données récentes de la zoomusicologie (Mâche, 1983) mettent à l'épreuve le dogme anthropocentrique en musique. Il se trouve, en effet, que des chercheurs, surtout des biologistes, explorent le plus sérieusement du monde l'univers des musiques animales et la frontière traditionnelle entre animalité et humanité en matière de musique. La démarche pourrait paraître farfelue, mais l'étude esthétique des émissions sonores animales débouche sur des conclusions étonnantes : plusieurs des caractéristiques musicales fondamentales dont l'humain revendiquait l'exclusivité sont présentes chez certains animaux. Par exemple, l'étude des chants d'oiseaux (Mâche, 2002) a mis en évidence des traits de gratuité, de ludisme, d'échelles stables (gammes, hiérarchie des degrés), de syntaxes ordonnées,

d'archétypes universaux (répétition, ostinato, strophe, refrain), de procédés complexes (imitation, transposition, ornementation, polyphonie, broderie, *appoggiature*) ainsi que de virtuosité éperdue chez certains spécimens. Pour François-Bernard Mâche (2002), pionnier de ce champ d'études, ces éléments doivent cependant être nuancés, car l'oiseau n'est pas un compositeur au sens occidental du terme (la notion d'œuvre est loin d'être universelle chez l'humain). Sa musique serait plutôt comparable à celle des rigoureux improvisateurs de la musique classique indienne.

Mâche (2002) postule néanmoins une « nature humaine musicale de base » comme fondement d'une nouvelle musicologie générale qui s'appuierait sur l'observation du comportement musical animal. Cette nouvelle musicologie permettrait le rapprochement de l'ensemble des cultures musicales connues et des musiques animales :

Lorsqu'un trait d'organisation sonore universel apparaît en musique, on peut lui chercher par la comparaison avec celles-ci [les musiques animales], une sorte de validation qui le situera en quelque sorte comme un *archétype* en amont des diversités culturelles. Un *phénotype* (type musical perçu) apparaissant dans des cultures que rien ne rapproche historiquement peut, s'il répond à des *génotypes* (processus de production) semblables et s'il se rencontre jusque dans le monde animal, être l'indice d'un archétype universel (Mâche, 2002, p. 65-66)

La zoomusicologie en est encore à ses balbutiements, mais les hypothèses qu'elle avance sont suffisamment étoffées pour figurer au programme des conférences musicologiques et dans les principaux dictionnaires et encyclopédies de la musique. La célèbre définition de John Blacking, « music is humanly organized sound » (Blacking, 1973, p. 12) est peut-être en voie de devenir caduque...

5.1.3 Une organisation sonore porteuse de sens

Le son est peut-être le seul point sur lequel s'entendent les théoriciens lorsqu'il est question de musique. Le son se présente comme la matière, l'élément fondamental et

irréductible de la musique. Même dans les cas rares où il est acoustiquement absent d'une pièce musicale, le son est présent sous une forme allusive. Les musicologues Shepherd et Wicke définissent la musique comme « sounds in conversation with sounds » (Shepherd et Wicke cité dans Cobussen, 2002).

Le son est d'abord un phénomène physique qui se manifeste par une vibration de la matière, laquelle se propage sous forme d'ondes. La science qui étudie la dimension physique du son se nomme *acoustique*. Le son est également une sensation auditive. Il y aura audition lorsque les ondes sonores atteignent l'oreille de l'auditeur. Les infrasons et les ultrasons désignent les vibrations de fréquences trop basses ou trop élevées pour être audibles par l'oreille humaine. Dans certains cas, la sensation sonore peut exister en l'absence de sons, par exemple lors d'hallucinations auditives (Risset, 2003)⁸⁷. La science qui étudie la perception sonore est la *psychoacoustique*.

L'univers sonore est extrêmement vaste. Toutefois chaque culture tend à limiter le spectre sonore de la musique à certaines catégories de sons (Plummeridge, 2005). Le *son musical* se distingue alors du *son brut* en ce qu'il possède des qualités particulières qui correspondent à certains critères culturels. Dans la culture musicale occidentale, les différents systèmes musicaux couvrent un registre sonore très étendu qui va de la *note* jusqu'à l'*objet sonore*. Le silence constitue également un paramètre important dans la musique. John Cage considère que la musique est une organisation de sons et de silences : « The material of music is sound and silence. Integrating these is composing » (Cage, 1967).

Les sons peuvent être caractérisés en fonctions de certains paramètres morphologiques :

⁸⁷ L'inverse est également vrai : un son peut exister sans oreille humaine pour être perçu. On se souvient de la célèbre interrogation : quel bruit fait l'arbre qui tombe dans une forêt où il n'y a personne pour l'entendre?

- *La durée.* Tout son se déploie dans le temps selon trois phases. La première phase est l'attaque, la deuxième phase est le maintien, la troisième phase est la chute Schaeffer (1966). La morphologie du son est modulée dans le temps par trois autres paramètres : l'intensité, le ton, le timbre.
- *L'intensité.* L'intensité ou la dynamique du son dépend de l'amplitude de l'onde sonore et a trait à l'énergie sonore générée. Dans le langage courant, nous décrivons l'intensité en termes de sons *doux* et de sons *forts*.
- *Le ton.* Le ton dépend de la fréquence de la vibration de l'onde sonore et a trait à la hauteur du son. Dans le langage courant nous décrivons la hauteur en termes de son *aigus* et de sons *graves*.
- *Le timbre.* Le timbre est cette caractéristique particulière qui permet de distinguer deux sons de durée, de hauteur et d'intensité identique. Il a trait à la *couleur* du son. Par exemple, on remarquera que la trompette a un timbre caractéristique, différent de celui du violon. Dans le langage courant nous décrivons le timbre avec un vocabulaire imagé : *sons cuivrés, sons secs, sons lourds, etc.*

Les moyens de produire les sons musicaux sont très diversifiés et ne se limitent pas aux instruments traditionnels. Dans son *Grand Traité d'instrumentation et d'orchestration modernes* de 1843, Hector Berlioz stipulait que « tout corps sonore utilisé par le compositeur est un instrument de musique » (cité par Maneveau, 1977, p. 13). Comme pour le son, chaque culture possède ses normes relatives aux sources sonores susceptibles d'accéder au domaine musical. Il existe différentes typologies qui classent les milliers de sources sonores employés dans les différentes cultures.

Dans le cadre de cette recherche nous nous limiterons à mentionner les catégories les plus générales (d'après Baines, 1988; Québec, 2004; Schafer, 1977):

- *La voix* : effets vocaux, déclamation, chant, etc.;
- *Le corps* : effets sonores, percussions corporelles;
- *Les instruments* : idiophones, membraphones, cordophones, aérophones, électrophones;
- *L'environnement* : certaines musiques utilisent les sons de l'environnement.

Si le son est l'élément irréductible de la musique, il n'en constitue cependant qu'un aspect : « Pour l'auditeur, il [le son] matérialise un ensemble de relations de tensions ou de détentes, d'analogies ou d'antagonismes, de symétries et de ruptures » (Assayag et Cholleton, 1994). Chaque manifestation musicale est le fruit d'un assemblage particulier et délibéré de sons. Le musicien choisit parmi l'ensemble des possibles autorisées par sa culture d'appartenance. Il transforme et organise le matériau sonore brut suivant certains principes pour qu'il devienne un objet musical *donné à entendre* selon des modalités propres à sa culture. Dans l'absolu, les possibilités d'organisation sonore sont pratiquement illimitées, mais, spécifiquement, chaque culture les précise en fonction de ses traditions, de ses valeurs et de ses usages. Un ensemble de principes rassemblés en un tout cohérent forment un *système musical*.

Selon le point de vue occidental, l'organisation de la matière sonore s'accomplit par le mouvement à l'intérieur de deux paramètres⁸⁸ : le temps et l'espace. La compositrice Éveline Andréani définit d'ailleurs la musique comme : « [...] »

⁸⁸ Ces paramètres conditionnent également notre appréciation des musiques extraoccidentales.

l'organisation des sons dans l'espace, en mouvement dans le temps » (cité par Renard, 1982, p. 17). Voyons plus en détail ces différents concepts :

- *Le mouvement.* L'évolution et la transformation des événements sonores dans le temps et dans l'espace est la manifestation phénoménologique de la musique. Ce dynamisme des sons symbolise le mouvement. Ce que nous appelons « mouvement musical » renvoie aux différents schémas de l'organisation temporelle des événements sonores, communément appelé « rythme ».
- *Le temps.* La musique, est un art du temps. Son existence est indissociable de l'idée de durée : elle naît, se développe et meurt dans la temporalité. Une pièce musicale⁸⁹ est essentiellement une combinaison de sons et de silences à l'intérieur d'une durée.
- *L'espace.* En musique, la notion d'espace recouvre trois dimensions. Il y a d'abord l'*espace mélodique* qui fait référence à l'impression produite par la succession de sons de hauteurs différentes. Les mélodies sont habituellement basées sur des échelles sonores (gammes) dont la diversité est étonnante à travers les différentes cultures. Il y a ensuite l'*espace harmonique* qui se révèle lors de la superposition simultanée de plusieurs sons. La texture sonore ainsi produite présente une certaine densité dont les principes d'équilibre, qui varient selon les systèmes musicaux, constituent l'objet de

⁸⁹ Nous pourrions aussi employer, selon les contextes, *œuvre musicale, produit musical, manifestation musicale, composition musicale, réalisation musicale, création musicale, fait musical, objet musical*.

l'harmonie musicale. Enfin, l'*espace acoustique*⁹⁰ est la sensation de perspective acoustique résultant du jeu systématique avec la répartition spatiale des sources sonores dans le lieu physique où se déroule l'événement musical. En tenant compte de l'architecture et de son *esthétique acoustique*, certaines musiques manifestent effectivement une troisième dimension.

Le son, le mouvement, le temps et l'espace prendront une connotation particulière à l'intérieur des différents systèmes musicaux. L'idée selon laquelle toutes les musiques sont constituées de mélodie, d'harmonie et de rythme est fortement répandue, mais en réalité plusieurs exemples témoignent de la diversité des systèmes de formalisation musicale. Par exemple, certaines musiques ne présentent aucune mélodie, tandis que d'autres sont dépourvues de la notion d'harmonie ou de pulsation rythmique. De plus, l'importance donnée à chacun des paramètres musicaux varie considérablement d'un système musical à l'autre. (Definition of music, 2005).

L'organisation sonore *musicale* a ceci de particulier qu'elle est porteuse de sens, qu'elle recèle une signification. Toutefois, elle se distingue du langage qui, au sens de la linguistique, possède une double articulation signifiant/signifié (Musique, 2005). Selon Nattiez (2004) l'objectif d'une pièce musicale n'est pas de véhiculer des significations syntaxiquement coordonnées comme c'est le cas dans les différentes langues humaines :

Ce sonore est porteur de connotations sémantiques et affectives, mais sa syntaxe n'est pas organisée, comme dans le langage, au niveau d'unités liées à des significations lexicales, mais au niveau d'unités minimales et discrètes, ce que l'on appelle le plus souvent les notes, plus techniquement les unités scalaires, ou, dans le cas spécifique des musiques électroacoustiques, les objets sonores (Nattiez, 2004, p. 24).

⁹⁰ On emploie également la notion d' *espace sonore* pour désigner cette dimension musicale.

Il est d'usage courant de situer la sémantique musicale au-delà ou en deçà de la sémantique linguistique : la musique débute là où les mots n'ont plus de portée. Pour François-Bernard Mâche (2002), le langage est une forme spécialisée de musique. Mais la frontière n'est pas toujours facile à tracer. Nattiez (2004) donne le cas des *formes intermédiaires* qui se situent entre le langage et la musique : formules d'encan, proclamations, psalmodies, cantillations, *sprechgesang*. À la limite, une conversation dans une langue étrangère pourrait être perçue par l'auditeur comme de la musique (Maneveau, 1977).

Si la musique comporte incidemment une dimension communicationnelle, l'échange d'information n'est pas son but ni ne fait partie de ses stratégies comme dans le langage. En fait, la musique *exprime* ou *évoque* plus qu'elle ne *communique*. La métaphore de la théorie de la communication est souvent utilisée pour dépeindre cette forme de *transaction* entre, d'une part, un organisateur-émetteur (musicien actif, compositeur-interprète) et, d'autre part, un récepteur (auditeur). Entre les deux, un système de conventions esthétiques et culturelles permet l'interprétation commune de l'énoncé sonore (Candé, 1969).

Toutefois, bien que l'on cherche à distinguer la musique du langage, il est néanmoins permis d'assimiler, par analogie, les différents systèmes musicaux à des langues :

[...] chaque type d'expression artistique a son *langage* dont les éléments constitutifs d'un *vocabulaire* sont ordonnés selon une *syntaxe* qu'affinent des *procédés de style* : c'est la création artistique elle-même qui réalise cette *grammaire*. Toute la sémiologie de l'art met en évidence l'existence de ces grammaires qu'en raison de la multiplicité des modèles on peut qualifier de *grammaires génératives*, chacune d'elles rendant compte de l'unité structuro-fonctionnelle de l'oeuvre d'art et des traits distinctifs de son style (Galizot 1975, p. 22)

Afin de résoudre la difficulté posée par la dichotomie musique-langage, nous nous appuierons sur les travaux de Jean-Jacques Nattiez qui a élaboré une théorie convaincante pour expliquer la dimension sémantique de la musique :

Pour comprendre ce qu'est la musique, l'erreur a été, jusqu'à présent, de partir d'une division des formes symboliques en catégories relativement étanches - le langage, la musique, le jeu - qui éclatent dès que nous sommes confrontés aux découpages et aux significations propres à chaque culture, même si ces catégories tolèrent de temps à autre des emprunts à la catégorie d'à côté. Lorsqu'on reconnaît que, à la différence du langage, il y a en musique utilisation systématique de hauteurs et de rythmes, on est obligé en même temps d'admettre que ces deux dimensions ne sont pas absentes du langage, mais qu'elles y fonctionnent différemment. Lorsque je demande : "Aimez-vous Brahms?", je donne à ma phrase une intonation de caractère interrogatif que l'on peut qualifier de musicale. Le rythme n'est pas le propre de la musique il y a du rythme dans le dessin, dans l'architecture, dans la danse, dans la marche, dans le mime, dans un vers de Baudelaire ou de Verlaine, sans parler, et c'est décisif, des rythmes biologiques comme la respiration et le battement du cœur (Nattiez, 2004, p. 26).

Selon Jean-Jacques Nattiez (Nattiez, 2004, p. 26-30), la musique procéderait d'au moins neuf instances *génético-anthropologiques*, lesquelles seraient également à la base de la création, de la performance, de l'exécution de toutes les formes et pratiques symboliques humaines :

1. Toute forme ou pratique symbolique est faite de paramètres substantiels à partir desquels la substance des formes symboliques considérées est spécifiquement organisée : rythme, modulations de hauteur, intensité, timbre;
2. Les formes et les pratiques symboliques font appel pour exister aux mouvements du corps;
3. Les formes et les pratiques symboliques résultent de l'utilisation d'outils et d'instruments;
4. Les formes et les pratiques symboliques s'inscrivent dans des contextes et des circonstances concrètes de création, d'exécution ou de perception;
5. Les formes et les pratiques symboliques acquièrent une dimension pragmatique caractéristique de l'usage que l'on en fait dans ces circonstances et ces contextes concrets;
6. Les formes et les pratiques symboliques donnent lieu à des échanges qui mettent en jeu un cadre tripartite constitué de trois instances irréductibles : le (ou les) producteur(s) de la forme ou de l'action, une trace (verbale,

graphique, sonore) de cette production, et un (ou plusieurs) récepteur(s) de cette forme d'expression ou de cette action;

7. Les formes et les pratiques symboliques donnent lieu à des associations mentales de toute nature;
8. Les formes et les pratiques symboliques donnent lieu à un type particulier d'associations mentales : les jugements esthétiques;
9. Les formes et les pratiques symboliques donnent lieu à des énoncés métalinguistiques, ceux par lesquels l'être humain commente, décrit ou prescrit, sous des formes plus ou moins théorisées, plus ou moins métaphoriques, leur fonctionnement.

5.1.4 Un phénomène multidimensionnel

Dans un essai intitulé *The Artworld*, le philosophe Arthur Danto (1964) montre comment les productions de Marcel Duchamp et de certains artistes de la Pop Art⁹¹ ont rendu impossible la distinction art/non-art selon des critères purement formels. Il faut, dès lors, un contexte artistique, une atmosphère de théorie artistique et d'histoire de l'art qui atteste l'inscription de l'objet dans une tradition artistique. Autrement dit, pour être musical, un phénomène sonore doit posséder certaines qualités extérieures à l'univers sonore, mais jugées essentielles par le milieu musical. Georges Dickies (1974) ajoute une dimension sociologique à cette thèse en soutenant que : « a work of art is a series of aspects (not every aspect of a work of art makes it a work of art) to which one or more individuals who act on behalf of the social institution artworld (e.g., the artist himself, presidents of art institutions, critics, aestheticians, etc.) grant the status of 'art' » (Dickie, 1974, p. 35). Par conséquent, la musique n'est pas seulement une organisation formelle de sons, mais une convention sociale. C'est le

⁹¹ On se rappellera par exemple de la *Fontaine* de Marcel Duchamp ou des boîtes *Brillo* de Andy Warhol.

« fait social total » de Marcel Mauss (2004) reformulé par Jean Molino (1975) « fait musical total », « le code et les réseaux » de Jacques Attali (1977), le « institutional setting » de Shepherd and Wicke (1997), les « social conventions » de Alan Durant (1984), les « contexte sociaux » de Jean-Jacques Nattiez (1987)⁹²

Cette analyse ne vaut pas seulement pour l'art contemporain, mais s'applique à l'étude de l'ensemble des faits musicaux. La musique comporte plusieurs dimensions et ne peut être réduite au seul aspect formel. Elle se comprend à travers les systèmes de valeurs et de croyances dans lesquels elle s'inscrit. C'est en cela que résident ses propriétés culturelles. Pour Jean-Jacques Nattiez :

[...] la musique, ce n'est pas seulement le son des oeuvres, mais les phénomènes inclus dans un ensemble d'objets, de comportements, d'idées, d'images et de sentiments, de groupes humains : des réalités en soi non musicales mais qui sont étroitement reliées à la production de l'événement musical et qui contribuent à la construction, à une époque et dans une culture données, de l'ensemble du fait musical (Nattiez, 2004, p. 19-20)

Le sémiologue français, Jean Molino considère que « le musical, c'est le sonore construit et reconnu par une culture » (Molino, 1975, p. 53). John Blacking, pour sa part, définit la musique comme « sound that is organized into socially accepted patterns » (Blacking, 1995, p. 33).

Au-delà de ses dimensions esthétique, sociale et culturelle, la musique offre aussi d'autres perspectives d'analyse qui sont explorés par différentes disciplines : l'histoire, l'acoustique, la biologie, la psychologie, la mathématique, l'audiologie, l'anthropologie, etc. Comprendre la musique dans sa globalité, suppose donc le recours à une diversité d'angles d'approche.

⁹² Ce paragraphe est adapté de l'analyse réalisée par Marcel Cobussen (2002).

5.1.5 Une multitude d'expressions

En matière de musique, chaque culture, groupe social ou époque possède ses propres conventions esthétiques, ses règles, ses usages, ses attitudes, ses valeurs qui forment, dans le champ musical, ce que l'on appelle des *systèmes musicaux* (Musique, 2005). Pour mettre en évidence la dimension culturelle des pratiques et des systèmes musicaux, Nicole Carignan (1993) emploie la notion de *culture musicale*. La philosophe Estelle Jorgensen avance, quant à elle, la notion de *sphères de validité musicale*. S'appuyant sur les travaux du sociologue et ethnomusicologue américain Peter Etzkorn, Jorgensen explique l'aspect consensuel des valeurs musicales (1997) :

« [...] a sphere of musical validity exists about a given musical genre, style, or tradition when similar cognitive responses or meanings are evoked through a shared symbolism that it communicates. This statement is problematical. It is ambiguous with respect to the level of generality at which the sphere of musical validity should be cast, and it takes a narrow view of intellection that seems to exclude musical feeling, emotion, and corporeality.

That there should be ambiguity in the notion of a sphere of musical validity is interesting because it permits an examination of musical groups at different levels of generality. Jazz, construed as a genre, for example, could be considered a sphere of musical validity. More specifically, there are different instances of jazz-bebop, blues, and so on-suggesting different sorts of jazz or different spheres of musical validity One sphere of musical validity called jazz dissolves into several spheres called bebop, blues, and so forth. Seen in comparative terms, then, jazz can be compared with classical music, or bebop with blues » (Jorgensen, 1997, p. 37).

Mais ce musical ou, plus précisément, les *critères* de sa validité évoluent dans le temps. Cette évolution est plus ou moins dynamique selon les contextes culturels. Estelle Jorgensen (2002) identifie trois principaux vecteurs de transformation musicale :

- Les influences culturelles;
- Le processus de re-création incessant qui anime la musique;

- La transmission des valeurs musicales d'une génération à l'autre.

Pour tenter de se retrouver dans une aussi grande diversité de phénomènes musicaux, les musicologues ont développé des typologies. Les auteurs que nous avons consultés⁹³ en éducation musicale se fondent également sur des typologies des musiques pour étayer leurs propositions théoriques. L'analyse de ces typologies révèle plusieurs angles d'approche du phénomène musical : culturel, géographique, stylistique, chronologique, fonctionnel, etc.

Nous avons remarqué également que les découpages du phénomène musical opérés par les différents auteurs correspondent à des préoccupations éducationnelles particulières. Par exemple, une proposition d'éducation musicale axée sur l'ouverture à la diversité culturelle aura tendance à utiliser des catégories liées à l'origine culturelle, à la géographie ou aux modes de transmission. Une proposition axée sur le développement de la créativité musicale aura tendance à employer des catégories liées aux procédés compositionnels ou aux systèmes musicaux. Enfin, une proposition centrée sur la transmission de l'héritage musical savant européen utilisera un découpage fondé sur les périodes stylistiques ou les courants musicaux européens.

À partir des documents analysés, nous avons réalisé l'ébauche d'une classification des musiques représentatives des divers angles d'approche répertoriés dans la documentation relative à l'éducation musicale scolaire. Une telle classification pourrait faire l'objet d'une recherche en soi, c'est pourquoi nous ne la proposons ici qu'à titre indicatif afin de donner une vue d'ensemble de l'objet couvert par une proposition globale d'éducation musicale, tout en gardant à l'esprit que plusieurs des

⁹³ Les auteurs que nous avons consultés : Abeles *et al.*, 1994; Candé, 1969; Carignan, 1993; Jorgensen, 1997, 2002; Maneveau, 1977; Mark, 1996; Netti, 2005; Rioux, 1969a; Walker, 1984 .

typologies qui la composent peuvent se recouper étant donné qu'elles constituent différents éclairages d'une même réalité :

Tableau 5.1
Une esquisse de typologie des musiques

Angle de découpage	MUSIQUE				
Géographie	Occidentale	Orientale	Moyen-orientale	Extrême-orientale	Etc.
	Américaine	Européenne	Africaine	Asie	Etc.
	Canadienne	Hongroise	Française	Italienne	Etc.
Culture / tradition	Arabe	Afro-américaine	Juive	Amérindienne	Etc.
Chronologie	Primitive	Ancienne	Moderne	Actuelle	Etc.
Système musical	Modale	Tonale	Dodécaphonique	Pentatonique	Etc.
Procédé compositionnel	Homophonique	Polyphonique	Polyrythmique	Monodique	Etc.
Mode de création	Improvisée	Composée			Etc.
Mode de Transmission	Orale	Écrite			Etc.
Instrumentation	Vocale	Instrumentale			Etc.
Configuration d'exécution	Soliste	Chorale	Orchestrale		Etc.
Mode d'exécution	En direct	Enregistrée			Etc.
Contenu	Pure	À programme			Etc.
Fonctions	Religieuse	Thérapeutique	Politique	Éducative	Etc.
Qualité expressive	Minable	Bonne	Excellente	Chef-d'œuvre	Etc.
Sexe	Hommes	Femmes			Etc.
Groupes sociaux	Jeunes	Vieux	Marins	Riches	Etc.
Style	D'église	De chambre	De danse	D'ascenseur	Etc.
Niveau	Folklorique	Artistique	Populaire	Savante	Etc.
Genre	Opéra	Blues	Raga	Chanson	Etc.
Courant	Ars Nova	Romantisme	Futurisme	Expressionnisme	Etc.
ETC.	ETC.	ETC.	ETC.	ETC.	ETC.

Les catégories que nous avons retenues sont très larges et peuvent être subdivisées. Par exemple les musiques issues de la tradition afro-américaine peuvent être subdivisées en 9 grandes catégories (Encyclopaedia Universalis, 2003) :

- 1) les musiques afro-américaines des origines;
- 2) le blues;
- 3) la country;
- 4) le jazz;
- 5) les musiques vocales noires modernes;
- 6) le rock;
- 7) la pop;
- 8) la world music électrique;
- 9) le hip hop et musiques électroniques

Mais la seule catégorie *Jazz* peut se subdiviser en treize sous-catégories⁹⁴ qui possèdent chacune leurs spécificités musicales, leur culture, leurs génies (Encyclopaedia Universalis, 2003) :

- 1) le early jazz, Dixieland et New Orleans;
- 2) le stride et boogie-woogie;
- 3) le swing et le middle-jazz;
- 4) le be-bop;
- 5) le latin jazz et le cubop
- 6) le jazz manouche et le jazz hot d'Europe
- 7) le cool – west coast
- 8) le hard bop
- 9) le jazz modal
- 10) le free jazz
- 11) le jazz rock ou jazz fusion
- 12) les musiques improvisées européennes
- 13) le post jazz revival, métisse et électronique

⁹⁴ D'autres styles de jazz sont issus d'un métissage avec les catégories précédentes comme, par exemple, le *rythm and blues* qui est un hybride réalisé en combinant les caractéristiques du blues et du rock.

Les sphères de validité musicale sont donc innombrables si l'on considère la totalité de cultures passées et existantes ainsi que l'évolution constante et rapide des différentes pratiques musicales.

5.1.6 Quelle(s) musique(s) pour l'école?

La grande diversité des conceptions et des pratiques musicales nous amène à aborder la difficile et cruciale question des choix musicaux : Quelle(s) musique(s) devrait-on enseigner à l'école? Il ne s'agira pas pour nous de fournir une réponse, car ce n'est pas l'intention de cette recherche descriptive plutôt que prescriptive, mais simplement de présenter les principales positions sur cette question que nous avons recensées dans la documentation. Notre analyse⁹⁵ nous a amené à considérer trois variables sur lesquelles les responsables de l'éducation musicale sont amenés à faire des choix⁹⁶ :

- A. Le ou les types de musique : cette variable fait référence aux musiques qui feront partie du programme d'études en musique.
- B. Les instruments de musique : cette variable fait référence aux moyens sonores qui seront utilisés par les élèves.

⁹⁵ Cette section a été réalisée par l'analysynthèse des documents suivants : Abeles *et al.*, 1994; Beall, 1988; Bowman, 1991; Broudy, 1966, 1978; Cain, 2001; P. S. Campbell, 1991; Colwell, 1987; Conway, 2002; Deriu, 2004; Deslauriers, 1969; Durrant et Welch, 1995; Erwin *et al.*, 2003; Fletcher, 1987; Galizot 1975; Gary et Ernst, 1965; Green, 2001; Hoffer, 1993; Jones, 1980; Jorgensen, 1997, 2002; Kaplan, 1965; Knieter, 1989; Kuehmann, 1987; Labuta, 1982; Labuta et Smith, 1997; Leonhard et House, 1972; Madsen et Kuhn, 1978; Maneveau, 1977; Mark, 1996; Paynter, 1982; Pitts, 2000; Plummeridge, 1991, 1996, 2000, 2005; Porcher, 1973; Reese, 1999; Reimer, 1989b, 1991a, 1991b, 1991c; Renard, 1982; Rinaldo, 2001; Rioux, 1969a, 1969b; J. Ross, 1995; Schafer, 1986; Schwadron, 1973; Smith, 1999; Swanson, 1981; Swanwick, 1988b; Tafuri, 2004; U.S. Department of Education. National Assessment Governing Board, 1997; Walker, 1984; Williams, 1987 .

⁹⁶ Nous verrons également à la section suivante (section 5.2) que les finalités poursuivies peuvent également avoir une incidence sur les choix musicaux.

- C. Les configurations d'exécution : cette variable fait référence aux schémas de regroupement des élèves lors des activités musicales.

Ces variables agissent tels des prismes plus ou moins déformants entre les pratiques musicales de références et les expériences musicales vécues par les élèves en classe. Nous expliciterons pour chacune de ces trois variables les principaux facteurs de variation et, pour chacun des facteurs identifiés, nous présenterons quelques positions typiques des responsables de l'éducation musicale scolaire.

Une réflexion plus approfondie mériterait d'être entreprise ici afin de clarifier les relations entre ces variables et le processus de développement curriculaire ou de planification didactique. Pour l'instant, il est difficile de déterminer à quelle étape de ce processus se pose la question du choix de la musique, des instruments de musique et des configurations d'exécution. Il est également difficile de statuer sur la préséance de l'une ou l'autre de ces variables dans le processus de planification. Idéalement, la réflexion devrait débiter au plan éducatif, car plus fondamental, pour se centrer ensuite vers les questions relatives aux types de musique, au choix des instruments de musique et des configurations d'exécution. Toutefois, les contraintes du milieu scolaire peuvent agir dans le sens inverse. Par exemple, la présence de tel type d'instrumentarium dans une école pourrait vraisemblablement conditionner les configurations d'exécution, les choix esthétiques et, finalement les intentions éducatives.

- A. *Les types de musique.* Comme nous venons de le constater, l'univers de la musique est très vaste et même le plus avide des mélomanes n'aurait pas assez d'une vie pour l'explorer en entier. En milieu scolaire, le temps alloué à la musique est très limité. Il faut nécessairement choisir parmi les musiques d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, celles qui seront abordées en classe. Ces choix traduiront des valeurs éducationnelles fondamentales : veut-on une école garante de la tradition, une école ouverte sur le monde, une école à l'image des jeunes,

une école représentative de la diversité culturelle de la société, une école axée sur la transformation sociale, etc. Nous avons dégagé quatre variables pour les choix musicaux : le recouvrement culturel, les préalables des élèves, le registre culturel, la qualité expressive. Pour chacune de ces variables, nous présenterons les positions typiques des responsables de l'éducation musicale scolaire.

1. *Le recouvrement culturel.* Ici, l'ampleur de la couverture culturelle constituera l'enjeu décisionnel : se limite-t-on à un ou à plusieurs types⁹⁷ de musique? Regardons les positions qui peuvent être adoptées par les responsables de l'éducation musicale relativement à cette question.

- a. *La position de confinement.* Cette position préconise un recouvrement limité, idéalement un type de musique. On pourrait penser, par exemple, à un programme d'études fondé sur la musique tonale, à un programme d'études fondé sur le folklore national ou sur la tradition musicale d'une confession religieuse. Si cette position peut parfois être taxée d'étroite, elle favorise cependant l'approfondissement des connaissances et des habiletés relatives au type de musique privilégié. Cet approfondissement peut conduire à une connaissance pointue des variations stylistiques contenues dans ce type. Ainsi, un programme de musique fondé sur le jazz permettra d'aborder de façon cohérente la diversité des sous-catégories musicales associées à ce type : Dixieland, boogie-woogie, swing, etc.

- b. *La position d'ouverture.* La position d'ouverture valorise les grands recouvrements qui initient les élèves à plusieurs types de musique afin

⁹⁷ Le type de musique renvoie aux catégories que nous avons évoquées dans notre typologie des musiques (tableau 5.1).

de leur donner une vue d'ensemble de la diversité des pratiques musicales. Chaque type musical exprime une sensibilité particulière, une vision de la musique. Un éveil à la diversité des musiques permettra aux élèves de déterminer les musiques qui leur conviennent le mieux. Bien sûr, un certain choix doit être effectué parmi tous les types possibles. Habituellement, ce choix s'appuie sur l'importance historico-culturelle des différentes musiques. Cependant, un programme aussi copieux risque fort de n'effleurer que la surface des différentes cultures musicales et conduire à un certain dilettantisme.

- c. *La position d'opportunisme.* Selon cette position, le choix du contenu musical ne souscrit à aucun plan particulier et dépend des circonstances et du contexte dans lequel évolue la classe de musique. Toute musique est en effet susceptible de susciter des apprentissages essentiels. Tantôt l'enseignant considérera l'origine culturelle des enfants qui forment la classe, tantôt il tiendra compte de l'actualité musicale, tantôt il suivra le calendrier des fêtes.

- 2. *Les préalables des élèves.* Il s'agit d'une règle pédagogique élémentaire : Dans n'importe quelle activité pédagogique, la musique employée devrait convenir aux caractéristiques des élèves. Toutefois, la manière de s'y conformer peut mettre en jeu des valeurs différentes. Regardons les positions qui peuvent être adoptées par les responsables de l'éducation musicale relativement à cette question.

- a. *La position de l'authenticité.* Ici, ne sont employées que des musiques dans leur version originale afin d'en préserver le caractère spécifique. L'enseignant doit sélectionner dans le répertoire, les pièces adaptées au niveau de développement musical des élèves.

- b. *La position de l'adaptation.* L'enseignant adapte pour les élèves et pour le type de configuration d'exécution effectif dans sa classe, des musiques autrement inaccessibles aux élèves. Quelquefois, à travers le processus d'adaptation, les considérations pédagogiques prennent le pas sur la valeur intrinsèque de la musique qui est offerte aux élèves. Nous pensons, par exemple, à l'adaptation de musiques moyen-orientales pour instruments diatoniques, aux versions édulcorées de chants folkloriques, aux *extraits* d'airs classiques pour la flûte à bec. À trop forte occurrence, une *musique scolaire* de mauvaise qualité pourra nuire au développement musical des élèves en les privant d'expériences musicales plus significatives sur le plan expressif.
 - c. *La position de la musique enfantine.* À l'instar des pratiques pédagogiques en arts plastiques, certains théoriciens de l'éducation musicale reconnaissent la valeur de l'art enfantin. L'enfant n'est pas considéré comme un musicien en devenir qu'il faut assujettir au jugement du maître : il est déjà musicien. On l'encourage donc à créer et à exécuter sa propre musique sans égard aux standards esthétiques des adultes.
- 3. *Le registre culturel.* Ce facteur résulte d'une transposition du séculaire débat entre la musique dite « savante » et la musique dite « populaire » dans les préoccupations éducationnelles. Regardons les positions qui peuvent être adoptées par les responsables de l'éducation musicale relativement à cette question.
 - a. *La position de la discipline.* Selon cette position, l'école a pour mission de donner accès à des catégories de savoirs qui dépassent l'expérience quotidienne de la majorité des élèves. Dans l'esprit d'une démocratisation de la culture de l'élite, l'école doit amener les élèves à

apprécier la musique savante, plus riche en subtilités et en complexité, mais également plus difficile d'accès. Ici, la musique de tradition européenne n'est pas la seule à considérer : toutes les formes de musique savante d'Asie, du Moyen-Orient ou de l'Extrême-Orient méritent qu'on s'y intéresse.

- b. *La position de l'intérêt.* Selon cette position, l'éducation musicale a pour principale mission de susciter l'engagement des élèves dans des activités musicales. Peu importe les moyens, il faut donner le goût de la musique. La musique populaire est un agent de motivation pour une majorité d'élèves, car elle est plus proche de leur réalité quotidienne et de leurs préférences musicales. Elle permet de rendre attrayante une discipline somme toute ardue et astreignante.
4. *La qualité expressive.* La plupart des théoriciens reconnaissent des différences qualitatives entre les musiques et soutiennent l'idée selon laquelle, en matière musicale, si tout est légitime, tout ne se vaut pas (Ryan, 1998). Toutefois, l'évaluation des musiques n'est admissible que sur le plan de l'expressivité, c'est-à-dire de la capacité d'évocation de la musique. Deux critères permettront de statuer sur la qualité d'une musique : la reconnaissance culturelle et la convergence des jugements informés (Leonhard et House, 1972). Regardons les positions qui peuvent être adoptées par les responsables de l'éducation musicale relativement à cette question.
 - a. *La position de l'excellence.* Cette position donne au spécialiste en musique le mandat de ne sélectionner que les meilleurs exemples dans chacune des cultures musicales. C'est dans l'enfance que se forme le goût musical et il faut éviter de le pervertir avec une musique de mauvaise qualité. Ce positionnement rejette évidemment la musique

de type *scolaire* : il faut offrir aux élèves des chefs-d'œuvre authentiques, adaptés à leur niveau de développement.

- b. *La position de la comparaison.* Cette position soutient que le jugement musical procède par comparaison. Pour être en mesure de reconnaître la musique authentiquement expressive, il faut être en mesure de savoir ce qui la distingue des autres. L'enseignant doit donc présenter et discuter les bons comme les mauvais exemples de musique afin d'assurer le développement optimal du jugement musical des élèves.

B. *Les instruments de musique.* Les élèves chanteront-ils, joueront-ils d'un instrument, auront-ils accès aux nouvelles technologies musicales. La réponse à ces questions dépend de plusieurs facteurs certes, mais conditionne également la nature des activités musicales qui seront réalisées à l'école. Nous avons dégagé quatre variables pour le choix des instruments : les contraintes budgétaires, les considérations éducatives, les considérations pédagogiques, les choix esthétiques.

1. *Les contraintes budgétaires.* Les considérations économiques peuvent jouer un rôle déterminant dans le choix des instruments de musique qui seront utilisés par les élèves. Les responsables considéreront le coût d'achat et le coût d'entretien. C'est ainsi que le faible coût d'achat de la flûte à bec en plastique a permis sa propagation dans les écoles primaires du Québec. Le prix élevé des instruments de qualité joue en défaveur du renouvellement et du développement de l'instrumentarium scolaire.
2. *Les considérations éducatives.* L'éducation musicale des écoliers s'est longtemps limitée aux activités chorales. Aujourd'hui, il est reconnu que les différents instruments de musique (chant, corps, instruments, etc.) contribuent de manière différente au développement de l'enfant en général et au développement musical en particulier. Par exemple, le jeu instrumental

contribue davantage au développement de la dextérité, tandis que le chant contribuera à la maîtrise de l'appareil vocal, de la diction, voire même celui de la capacité pulmonaire. De plus, en explorant différents modes de production sonore, les élèves peuvent acquérir une compréhension plus globale de la discipline. Le choix des instruments peut donc découler d'intentions éducatives spécifiques.

3. *Les considérations pédagogiques.* Tout instrument de musique n'est pas approprié pour l'éducation musicale scolaire. Les instruments doivent être adaptés aux caractéristiques des élèves (âge, taille, développement moteur, développement auditif, attitude, etc.) et répondre à certaines exigences qui peuvent varier selon la situation pédagogique (représentativité des modes de jeu, sécurité, facilité d'entretien, robustesse, etc.). Certains facteurs d'instruments, comme Carl Orff et les frères Baschet, ont mis au point des ensembles instrumentaux spécialement destinés à l'éducation musicale des jeunes élèves. Il arrive quelques fois que les élèves soient amenés à fabriquer leurs propres instruments.
4. *Les choix esthétiques.* Le choix de la musique enseignée peut avoir une incidence sur le choix des instruments, car certaines musiques requièrent des instruments de musique spécifiques. Cette considération renvoie aux questions de la validité et de la pertinence des activités musicales réalisées à l'école. Certains théoriciens soutiennent d'ailleurs que l'étude des autres cultures musicales devrait passer par le jeu sur des instruments authentiques⁹⁸. Selon cette perspective cependant, les ressources financières limitées du

⁹⁸ Cette position soulève également des questions morales, lorsqu'on sait, par exemple, que l'intérêt récent des Occidentaux pour certains instruments traditionnels comme le *bâton de pluie* ou le *djembe* exerce une pression excessive sur les écosystèmes locaux qui ne peuvent supporter une exploitation commerciale intensive.

milieu scolaire constitueront un frein à la diversité des expériences musicales vécues par les élèves, du moins en ce qui a trait aux activités de production musicale.

C. *Les configurations d'exécution.* La musique se pratique essentiellement de manière individuelle ou collective. La musique d'ensemble (collective) est très répandue dans le milieu scolaire, lequel doit généralement composer avec des groupes d'élèves. Selon Bruno Nettl et John Blacking (cités dans P. S. Campbell, 1991), le concept de musique d'ensemble est un phénomène pratiquement universel. Les interactions sociales qui interviennent dans la création, l'exécution, la réception et l'apprentissage de la musique montrent que la musique est un fait social dont les conventions varient selon les cultures (notion d'autorité, rôle du public, rôle des instrumentistes, etc.). Regardons quelques configurations d'exécution possibles :

1. *Les ensembles instrumentaux* : l'ensemble de percussions, l'ensemble de cuivres, l'ensemble de vents, l'ensemble de cloches à main, la fanfare, le combo de jazz, l'ensemble dixieland, le *big band*, l'ensemble rock, le quatuor à cordes, l'orchestre de chambre, l'ensemble de gamelan, les instrumentaria Orff et Baschet, etc.
2. *Les ensemble vocaux* : le chœur de garçons, le chœur de filles, le chœur mixte, l'ensemble de jazz vocal, le quatuor *Barber Shop*, le chœur *Gospel*, etc.
3. *Les ensembles mixtes* : qui combinent les deux types d'ensembles précédents.

Le choix de la configuration d'exécution dépend du genre musical privilégié, des instruments disponibles, de la facilité de gestion pour l'enseignant, de l'organisation de la classe, de la culture musicale du spécialiste en musique et de la culture dominante dans le milieu social desservi par l'école.

5.2 La place de la musique dans l'éducation scolaire

La musique a toujours été l'adjonction naturelle à de nombreuses manifestations sociales : chasse, guerre, travail, festivités, politique, sport, etc. Il semble impossible, par exemple, de concevoir une cérémonie religieuse sans une quelconque forme de musique. Sans doute, l'humain a-t-il rapidement décelé dans la musique cette puissance mystérieuse capable de guérir, d'ensorceler, de séduire, de provoquer des changements émotionnels ou physiques, de donner accès à d'autres mondes et à d'autres états de conscience. Pour le meilleur ou pour le pire, alchimistes, savants, poètes, médecins, philosophes, politiciens, gens d'affaires, musiciens et éducateurs ont cherché à comprendre et à exploiter cette propriété particulière de la musique.

Si certaines théories anciennes nous paraissent simplistes dans l'explication de cette propriété de la musique, il faudrait éviter de conclure trop rapidement à la chimère. Aujourd'hui, ce sont les sciences cognitives qui nous aident à comprendre l'effet de la musique sur le cerveau, sur les émotions, sur le rythme cardiaque, etc. Des publications récentes ont d'ailleurs connu un vif succès auprès du public, comme celles de Don G. Campbell sur *L'effet Mozart* (D. G. Campbell, 1983, 1998, 2001). Cependant, malgré les données scientifiques, nous arrivons encore mal à expliquer la nature profonde de la musique et les mécanismes par lesquels elle agit sur notre corps et notre esprit.

Cela dit, l'absence d'explication définitive n'a pas empêché les grandes civilisations d'utiliser le pouvoir de la musique pour l'éducation⁹⁹. L'Égypte pharaonique, la

⁹⁹ Certaines sociétés ont par contre banni la musique de l'éducation. Dans la Rome Antique, par exemple, la musique devint objet de méfiance et certains philosophes la proscrivirent. Cicéron (106-43 av. J-C) la considérait comme une activité secondaire, servante des plaisirs, qui ne devait pas être approuvée. D'autres sociétés, au contraire, l'ont utilisée pour conditionner les populations comme ce fut le cas en Union Soviétique avec le réalisme socialiste, en Allemagne avec le nazisme et, aujourd'hui avec la libéralisation de l'économie.

Chine confucéenne et la Grèce platonicienne ont chacune accordé une grande attention à l'éducation musicale de leur population. Les principes qu'elles invoquaient étaient d'ailleurs assez similaires entre eux¹⁰⁰ :

- Le système musical et le système politique étant intimement liés, l'apprentissage de la musique était vu comme une contribution à la cohésion et à la prospérité de la société;
- La musique, croyait-on, avait le pouvoir de moraliser les citoyens en pénétrant leur âme pour en modifier le caractère de façon permanente. Cependant, toute musique n'étant pas de moralité égale, il fallait choisir avec soin celle qui produirait les effets recherchés;
- La musique contribuait de façon spécifique à un cursus d'études visant le développement harmonieux de l'âme, de l'esprit et du corps.
- La musique était associée à des études spéculatives comme l'astronomie et la mathématique;
- L'éducation musicale devait contribuer à la formation d'un certain nombre de musiciens suffisamment habiles pour combler les besoins musicaux de la société.

Comme nous pouvons le constater, ces principes ne sont pas si éloignés des nôtres ! Ils ont d'ailleurs été à la base de l'éducation musicale occidentale jusqu'à tout récemment. Toutefois, au cours des quelques deux cents dernières années, l'évolution rapide du savoir et des sociétés a imposé la révision de ces fondements. Le mouvement s'est d'abord manifesté sur le plan pédagogique au début du XX^e siècle

¹⁰⁰ Cette analyse s'appuie sur les travaux de Chailley et Jouan (2003), Daniel (2004), Epperson (2004), Favre (1980), Mark (1988), Plummeridge (2005).

alors que les travaux de la psychologie naissante infusèrent le domaine de l'éducation musicale. De nouvelles méthodes firent leur apparition sous l'égide d'éducateurs tels que Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Maurice Martenot, Maurice Chevais, Edgar Willems, et Zoltán Kodály. Dans les années 1950, la réforme du système d'éducation américain amena le milieu de l'éducation musicale à développer des arguments plus convaincants que les positions traditionnelles pour justifier la musique dans le curriculum de base. Des théoriciens tels que Charles Leonhard, Allen Britton, Bennett Reimer, Abraham Schwadron élaborèrent les premières théories modernes de l'éducation musicale et, par la même occasion, ils donnèrent naissance au champ spécifique de la philosophie de l'éducation musicale (Mark, 1996). Dans les années 1980, ce champ d'études se dynamisa considérablement, ce qui entraîna une diversification des points de vue sur la valeur éducative de la musique. Richard Colwell (1992b) explique que la musique est un phénomène multidimensionnel qui remplit différentes fonctions dans la société. Par exemple, elle peut être appréciée pour elle-même, être associée à d'autres formes d'art, servir une cause politique ou religieuse; elle peut être considérée sous l'angle sensuel, intellectuel, moral ou spirituel; elle peut être pratiquée de façon individuelle ou en groupe, etc. Considérant toutes ces dimensions, il est normal que les points de vue sur sa valeur soient multiples et, à l'occasion, divergents.

Les théories de l'éducation musicale sont habituellement classées sous deux grandes catégories :

- Les théories qui reconnaissent d'abord la valeur intrinsèque de la musique et la poursuite de buts essentiellement musicaux;
- Les théories qui reconnaissent d'abord la valeur extrinsèque de la musique et la poursuite de buts non-musicaux.

Si cette catégorisation est pertinente à plusieurs égards, elle nous est apparue trop large pour nous permettre de situer adéquatement l'ensemble des points de vue qui coexistent actuellement dans la documentation spécialisée. De plus, dans son énonciation, la dichotomie intrinsèque/extrinsèque laisse sous-entendre que la première catégorie est la seule souhaitable, la seule qui respecte l'authenticité de l'art musical. Or, la musique n'est jamais enseignée pour elle-même dans le milieu scolaire. Contrairement à certaines interprétations, elle a toujours une visée *utilitaire* dont les avantages doivent rejaillir sur la société et sur l'individu (Leonhard et House, 1972; Mark, 1988). Les avantages doivent être suffisamment substantiels et la démonstration d'autant plus convaincante que le nombre des matières qui revendiquent une place dans la grille horaire est supérieur à l'espace disponible.

Dans cette section, nous proposons une typologie inédite¹⁰¹ des arguments modernes utilisés pour justifier la musique dans l'éducation scolaire. En délaissant les découpages traditionnels, nous avons été en mesure de situer la diversité des arguments recensés les uns par rapport aux autres. Notre typologie est composée de quatre catégories principales :

1. La musique est un mode de connaissance particulier;

¹⁰¹ Cette typologie a été réalisée par l'anasynthèse de documents suivants : Abeles *et al.*, 1994; W. M. Anderson et Campbell, 1989; Barrett, McCoy, et Veblen, 1997; Beall, 1988; Bowman, 1991; Boyce-Tillman, 1994; P. S. Campbell, 1991; Carignan, 1993; Chailley et Jouan, 2003; Colwell, 1987, 1992b; Cox, 2002; Daniel, 2004; Deriu, 2004; Detels, 1999; Durrant et Welch, 1995; Ely et Rashkin, 2005; Epperson, 2004; Erwin *et al.*, 2003; Favre, 1980; Ferrari, 2004; Fletcher, 1987; Gary et Ernst, 1965; Glenn, 1995; Graham, 2000; Green, 1996, 1997, 2001; Hennion, 1988; Hoffer, 1993; Jorgensen, 1997, 2002; Kaiser, 1994a; Kaplan, 1965; Knieter, 1991; Labuta et Smith, 1997; Lawrence, 1978; Lees, 1992; R. Legendre, 2005; Leonhard, 1988; Leonhard et House, 1972; Mark, 1988, 1996, 1999; Mbuyamba, 1992; MENC-The National Association for Music Education, 2001; Morton, 2000; Niernan, 1997; Oku, 1997; Olias, 1997; Pastiaux et Pastiaux, 1997; Pitts, 2000; Plummeridge, 1991, 2000, 2001, 2005; Porcher, 1973, 1975; Reimer, 1970, 1989b, 1991a, 1991c; J. Ross, 1995; Sauvé, 1997; Schafer, 1986, 1992; Scheib, 2002; Snyders, 1999; Sullivan, 2001; Swanson, 1981; Swanwick, 1988a, 1988b; Thomas, 1970; Trollinger, 1993; Valentine, 2001, 2003; Volk, 1998; Walker, 1984; Williams, 1987 .

2. La musique est une composante de la culture incontournable;
3. La musique est un creuset d'éducation exceptionnel;
4. La musique un investissement rentable.

À travers la description de ces quatre catégories nous verrons se profiler les multiples formes et orientations que peut revêtir l'éducation musicale scolaire. Nous ne pourrons plus concevoir l'éducation musicale sous la seule perspective des *méthodes actives* et de la *formule de l'orchestre*. Nous la verrons plutôt comme un vaste champ d'intervention constitué d'une diversité de courants théoriques et stratégiques qui répondent chacun à des attentes éducationnelles particulières.

5.2.1 Un mode de connaissance

Argument. Les programmes d'études doivent assurer le développement global de la personne. La musique doit figurer dans le cursus éducationnel de base, car elle est un mode d'appréhension du réel aussi fondamental que les mathématiques ou les langues.

Les arguments de ce type situent généralement la musique au sein des disciplines artistiques¹⁰². L'art est ici considéré comme un mode particulier d'appréhension du réel qui conjugue les sens, le sentiment, la subjectivité et l'intuition. Développer les potentialités artistiques d'une personne, c'est lui permettre d'explorer ces dimensions particulières de son être (Reimer, 1991a).

¹⁰² Les théories curriculaires qui présentent la musique comme une entité distincte du domaine des arts sont peu nombreuses et une recension minutieuse mériterait d'être entreprise. Relevons cependant la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (1983; 1999) qui établit la musique comme une forme d'intelligence à part entière. Selon Gardner, l'intelligence humaine serait composée de huit catégories universelles qui se manifesteraient de façon singulière sur les plans individuels et culturels : linguistique/langagière, logicomathématique, spatiale, kinesthésique, musicale/rythmique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste.

L'éducation artistique favoriserait un rapport sensible et cognitif plus profond avec l'environnement, lequel se manifesterait par une compréhension plus affinée de la nature des choses. La philosophe Maxine Greene (citée dans Sullivan, 2001) emploie l'expression « wide-awakeness » pour décrire cette forme particulière d'ouverture à la vie engendrée par les expériences esthétiques significatives.

La plupart des théories curriculaires modernes reconnaissent dans les arts une dimension essentielle de l'éducation (tiré de Mark, 1996) :

- Dans *Democracy and Excellence in American Secondary Education* Harry Broudy (1964) présente les arts comme l'un des six domaines de savoirs fondamentaux à acquérir pour fonctionner adéquatement dans la société moderne;
- Dans *Knowledge and the Curriculum*, Paul Hirst (1974) précise la liste des sept formes de savoirs qui, dans leur structure épistémologique, recouvrent les modes de cognition fondamentaux : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences humaines, l'histoire, la religion, la littérature et les beaux-arts, et la philosophie;
- Dans *Realms of Meaning*, Philip Phenix (1964) soutient que les arts représentent un des six domaines fondamentaux et complémentaires de signification : la symbolique, les sciences empiriques, l'esthétique, la synnoétique, l'éthique et la synoptique.
- Dans *Learning and Teaching: Ways of Knowing*, Elliot Eisner (1985) identifie sept modes de pensée : esthétique, scientifique, interpersonnel, intuitif, narratif et paradigmatique, formel, et spirituel.

Pour ces théoriciens, l'esthétique est un mode de connaissance distinct, aussi fondamental que les mathématiques ou les langues dans le développement global et

équilibré de la personne. Harry Broudy (1978) soutient même que l'esthétique est préalable aux autres types d'opérations mentales :

« Aesthetic experience is basic because it is a primary form of experience on which all cognition, judgment, and action depend. It is the fundamental and distinctive power of image making by the imagination. It furnishes the raw material for concepts and ideals, for creating a world of possibility » (Broudy, 1978, p. 8).

Chaque forme d'art (danse, musique, arts plastiques, art dramatique, etc.) explore une aire spécifique du rapport sensible avec le monde. Le compositeur américain Aaron Copland explique la relation établie par la musique entre l'ouïe et le sentiment humain :

« On that level, whatever the music may be, we experience basic reactions such as tension and release, density and transparency, a smooth or angry surface, the music's swellings and subsidings, its pushing forward or hanging back, its length, its speed, its thunders and whisperings - and a thousand other psychologically based reflections of our physical life of movement and gesture, and our inner, subconscious mental life. That is fundamentally the way we all hear music » (Copland, 1952, p. 14).

Pour Bennett Reimer (1970), la qualité des composantes d'une œuvre musicale ressemble à celle de toute expérience humaine. La musique permet, en quelque sorte, d'objectiver l'univers subjectif des réactions humaines. Plus la perception des composantes musicales est affinée chez une personne, plus ses expériences musicales seront pénétrantes et lui offriront des vues profondes sur sa propre subjectivité. Priver l'enfant d'une éducation musicale, c'est le priver d'un des principaux modes d'appréhension du réel et de connaissance de soi développé par l'être humain.

5.2.2 Une composante de la culture

Argument. L'éducation de base doit refléter les activités marquantes de la culture. La présence de la musique s'impose, car elle constitue l'un des plus beaux fruits de la civilisation.

On s'entend généralement sur le fait que la musique est une dimension essentielle de l'expérience humaine et qu'elle constitue l'un des modes d'expression fondamentaux du génie humain (Swanwick, 1988a). Dans la presque totalité des cultures, la musique est une activité valorisée qui occupe plusieurs fonctions importantes. Dans notre culture, la musique est souvent considérée comme une activité agréable qui nous permet de transcender les préoccupations courantes associées à la survie. Elle ennoblit l'existence, enrichit notre expérience de la vie, embellit notre environnement, rend notre vie plus intéressante et satisfaisante (Plummeridge, 1991).

Élevée par certains au rang des activités humaines les plus nobles, elle constitue l'un des accomplissements de la civilisation. Cette citation du président américain John Adams (1735-1826) illustre bien cette conception :

« I must study politics and war, that my sons may have liberty to study mathematics and philosophy, geography, natural history and naval architecture, in order to give their children a right to study painting, poetry, music, architecture, statuary, tapestry, and porcelain » (cité par Abeles *et al.*, 1994, p. 102).

Pour certains penseurs, c'est l'*inutilité* de la musique qui la rend si précieuse. Traditionnellement, l'accès aux *plaisirs* musicaux a été l'affaire des classes sociales favorisées qui, libres et affranchies des affaires courantes, avaient le loisir de consacrer le temps nécessaire à cette activité. L'éducation musicale scolaire viserait à briser cet accaparement par les classes sociales favorisées, accomplissant ainsi une démocratisation du plaisir musical :

Nous pensons que, comme tout autre secteur de l'enseignement, l'éducation esthétique doit se donner comme objectif primordial (au double sens de cet adjectif) l'égalisation des chances en matière culturelle. Cela signifie notamment que l'école se donne pour fonction de corriger les effets de la pauvreté culturelle éventuelle du milieu d'où provient l'élève. L'introduire dans l'univers de la culture, le familiariser avec les codes qui y sont mis en jeu, le faire avancer systématiquement dans la compréhension de l'art en tant qu'objet et que message humain, c'est ce qui constitue l'essentiel de cet

enseignement. Il faut que l'art cesse d'être un domaine étranger à l'élève, que celui-ci ne s'y sente plus perdu (Porcher, 1975, p. 176).

5.2.3 Un creuset d'éducation

La nature multidimensionnelle et multifonctionnelle de la musique se prête bien à différentes visées éducationnelles. La majorité des acteurs du milieu de l'éducation musicale voient d'ailleurs la contribution éducationnelle de la musique sous la perspective des avantages qui transcendent les développements proprement musicaux. Tantôt elle accélère le développement du cerveau, tantôt elle stimule la créativité, tantôt elle contribue au développement des habiletés sociales. Cette plasticité éducationnelle la rend particulièrement attrayante alors que croissent les attentes envers l'école et que se diversifient les projets éducatifs dans le milieu scolaire.

Cependant, certains arguments sont formulés de telle manière que la musique semble être réduite au simple statut de prétexte pédagogique. La porte est alors grande ouverte à cette dérive qui consiste à détourner l'éducation musicale de son objet spécifique, le développement musical des élèves. En ne faisant valoir que les retombées extramusicales de l'éducation musicale, ces arguments affaiblissent le statut de la musique à l'école. Privé de sa spécificité en tant que discipline, on pourrait dès lors, lui préférer n'importe quelle autre activité susceptible de susciter les mêmes développements à moindre coût. Comme le souligne Charles Hoffer (Abeles *et al.*, 1994; Hoffer, 1993), aucune donnée scientifique ne nous permet d'affirmer que la musique favorise tel ou tel apprentissage extramusical d'une manière si exceptionnelle que nous devions la préférer à tout autre moyen pédagogique.

Entendons nous bien cependant. Il ne s'agit pas de nier le fait que la musique puisse servir différentes fonctions éducationnelles, mais plutôt d'insister sur la nécessité de les subordonner au développement musical. À notre avis, les meilleurs arguments en faveur de l'éducation musicale scolaire savent expliciter la relation biunivoque qui unit les perspectives musicale et éducationnelle. De cette façon, la spécificité

éducationnelle de la musique est préservée et aucune autre activité n'est en mesure de lui ravir sa place dans le curriculum.

Dans cette section, nous avons regroupé les différents types d'arguments sous quatre catégories. D'abord les arguments qui mettent de l'avant les développements spécifiques favorisés par les activités musicales. Deuxièmement, les arguments qui considèrent la musique comme un agent d'harmonisation de l'être. Troisièmement, les arguments qui insistent sur le potentiel motivationnel de la musique. Enfin, les arguments que l'on peut associer à certains courants éducationnels contemporains. L'ensemble de ces arguments fait de la musique un creuset d'éducation exceptionnel.

Premier argument. L'éducation doit favoriser le développement de l'enfant. L'apprentissage de la musique est susceptible d'avoir un impact significatif sur plusieurs dimensions du développement de l'enfant de même que sur ses résultats scolaires.

La musique est une activité hautement complexe engageant plusieurs domaines du développement humain. La liste des développements associés à l'apprentissage musical est pratiquement illimitée : la plupart des propositions théoriques en éducation musicale aspirent à dresser la liste de ses avantages potentiels. De nombreuses recherches réalisées dans le champ de l'éducation musicale tentent d'évaluer ces prétentions sur divers plans :

- Perception, discrimination, analyse, mémoire;
- Diction, psychomotricité, cognition générale;
- Métacognition, discipline, rigueur, persévérance;
- Imagination, créativité, résolution de problèmes;
- Stabilité émotionnelle, relations interpersonnelles;
- Etc.

Un autre secteur de la recherche en éducation musicale vérifie les corrélations entre l'apprentissage de la musique et l'amélioration des résultats scolaires des élèves. L'argument principal s'appuie sur le postulat selon lequel les apprentissages réalisés en musique sont transférables aux autres situations de vie et d'apprentissage. Pour plusieurs chercheurs, la notion de *transfert* est centrale dans le processus éducationnel (Bruner, 1960; Tardif, 1999b).

Deuxième argument. Les programmes d'études doivent assurer le développement global de la personne. La musique est une activité globale qui permet d'intégrer et d'harmoniser les différentes dimensions du développement humain.

Dans leur *Dictionary of Music Education*, Mark Ely et Amy Rashkin (2005, p. 270) soutiennent que la musique, *plus que tout autre discipline*, engage, simultanément et de façon substantielle, plusieurs domaines de développement : esthétique, cognitif, affectif, psychomoteur. Pour certains théoriciens cette particularité de la musique serait suffisante pour en justifier la présence dans l'éducation de base. La musique serait une activité où pourraient être intégrés les apprentissages réalisés dans d'autres matières. Fletcher (1987), par exemple, affirme que la musique a pour principale fonction éducative le développement de la coordination entre la pensée, le corps et les émotions.

Une étude réalisée par Yves Lenoir (1991) montre que la structure curriculaire des programmes d'études québécois reflète cette idée. Les programmes d'études disciplinaires, c'est-à-dire ceux propres aux différentes matières, sont regroupés en sous-ensembles liés à l'Objet d'enseignement-apprentissage. Le premier rassemble les programmes qui ont pour objet la construction de la réalité : sciences de la nature et sciences humaines. Ces programmes accordent une prédominance au *savoir*, c'est-à-dire au développement conceptuel. Le second groupe réunit les programmes qui ont pour objet l'expression de la réalité : langues et mathématique. Ces programmes accordent une prédominance au *savoir-faire*, c'est-à-dire au développement des

habiletés. Le troisième groupe rassemble les programmes qui ont trait à l'établissement de liens avec la réalité : enseignement religieux, enseignement moral, éducation physique et formation personnelle et sociale. Ces programmes accordent une prédominance aux *savoir-être*, c'est-à-dire au développement des attitudes et des comportements. Enfin, les arts se situent plus spécifiquement à l'intersection de ces différents groupes, car ils accordent une même importance aux trois types de savoirs.

Troisième argument. La motivation est un élément capital dans le processus de l'apprentissage et de la persévérance académique. Les activités musicales réalisées à l'école peuvent être un facteur important de motivation scolaire.

Quiconque a participé à la préparation d'un concert de fin d'année sait à quel point ce genre de projets engage les élèves. La magie de la musique se manifeste encore davantage le soir de la prestation finale alors que la fébrilité est à son comble. On peut aisément lire la fierté dans les yeux des élèves, mais également dans ceux de leurs parents, ceux de leurs enseignants et ceux de la direction de l'école.

Jouer devant un public, participer à des concours ou porter l'uniforme d'une harmonie scolaire peut avoir des effets notables sur l'estime de soi des élèves. Plusieurs y trouvent la reconnaissance et un sentiment de réalisation qu'ils n'éprouvent pas dans les autres activités régulières de l'école (Hoffer, 1993). D'autres vivent la musique comme une période « antimonotonie » dont les modalités pédagogiques contrastent fortement avec les matières académiques traditionnelles (Abeles *et al.*, 1994; Hoffer, 1993).

Pour Plummeridge (1991), les activités musicales contribuent de façon significative à l'identité d'une école¹⁰³. Elles peuvent transformer et ce, de manière tout à fait

¹⁰³ Sur le plan administratif, jouer la carte de la musique peut être très avantageux comme en témoigne la popularité des options musicales dans certains milieux.

originale et distinctive, la vie quotidienne dans l'école en établissant un sentiment d'appartenance et de cohésion si essentiels à la qualité de l'environnement pédagogique. C'est dans cette optique que se situe par exemple le plaidoyer de Georges Snyders intitulé *La musique comme joie à l'école* (Snyders, 1999). Pour Snyders, l'école est « une sorte de médicament amer » (1999, p. 9) que les élèves doivent avaler sous promesse de bonheurs futurs. Il voit dans la musique « qui, hors de l'école, donne tant de joie » (1999, p. 191), un moyen de faire de l'école un milieu signifiant pour les élèves.

Hoffer (1993) mentionne plusieurs études qui attestent des effets positifs de l'éducation musicale sur l'attitude des élèves à l'égard de l'école et sur le taux d'absentéisme. Plusieurs études montrent d'ailleurs que les activités musicales réalisées à l'école ont permis à une proportion appréciable d'élèves de terminer leur scolarité (Abeles *et al.*, 1994).

Évidemment, tous ces avantages dépendent largement de la qualité de l'enseignement musical dispensé. L'on comprendra aisément qu'un mauvais cours de musique puisse avoir l'effet contraire...

Quatrième argument. L'école a une mission éducative très vaste. La musique peut être intégrée à une diversité d'intentions éducatives.

De tout temps, les effets de la musique sur la psyché humaine ont été utilisés à plusieurs fins : accéder au monde des esprits, guérir, encourager les travailleurs ou les guerriers, etc. Le monde de l'éducation ne fait pas exception à la règle et s'est largement servi de la musique pour *inculquer* différentes valeurs sociales, morales, religieuses ou politiques. Elle avait, croyait-on, le pouvoir d'agir graduellement et imperceptiblement sur les individus comme sur la société (Jorgensen, 2002). Ces orientations furent à la base de l'enseignement musical scolaire jusqu'à tout récemment. Or, l'esthétique musicale a finalement montré, notamment grâce au

célèbre essai d'Eduard Hanslick, *Vom Musikalisch-schönen*¹⁰⁴, qu'en cette matière, le pouvoir de la musique est indépendant des mots ou du sujet dont la musique est le support. La musique n'a pas d'effet direct sur la morale individuelle, sinon lors d'*insights* intenses et exceptionnels (Fletcher, 1987).

Cela dit, à cause des multiples liens qu'elle entretient avec la société, la musique peut trouver sa place dans la plupart des thématiques éducationnelles contemporaines. Elle fournit alors une contribution spécifique, un éclairage singulier et pertinent sur ces thématiques. Parfois, ce sont les thématiques qui provoquent un recadrage enrichissant sur le plan de la pédagogie musicale. Prenons l'exemple de l'*éducation relative à l'environnement* qui s'appuie sur une conception très large de l'œuvre musicale qui fait appels aux sons de l'environnement ou, encore, celui de la *pédagogie interculturelle* qui nécessite une prise en compte de cultures musicales avec lesquelles nous sommes moins familiers. De plus, la musique se prête particulièrement bien au jumelage avec d'autres disciplines artistiques, mais également avec la plupart des disciplines scolaires (Barrett *et al.*, 1997; Detels, 1999; Jorgensen, 2002; Labuta et Smith, 1997; Pitts, 2000; Plummeridge, 2000; Reimer, 1989b).

Les arguments de ce type pourront aisément être intégrés dans le vaste ensemble des préoccupations liées à l'*interdisciplinarité scolaire*, cette forme d'organisation curriculaire au sein de laquelle les différentes disciplines scolaires sont, entre elles, le moins juxtaposées et le plus articulées (Boillot et Le Du, 1993, p. 53). Nous avons associé les différentes propositions répertoriées dans la documentation spécialisée en

¹⁰⁴ *Du beau dans la musique : essai de réforme de l'esthétique musicale* (Hanslick, 1986), dont la première édition date de 1854.

éducation musicale aux principaux courants qui animent l'éducation scolaire contemporaine¹⁰⁵ :

- *L'éducation culturelle.* L'éducation contribue à l'enculturation¹⁰⁶ des élèves en leur transmettant une culture de base commune supposée leur donner des points de référence et d'identification. La musique étant une composante importante de l'expression culturelle d'une société, l'acquisition d'une culture musicale aidera les élèves à mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent et à s'y situer. Selon les valeurs éducationnelles privilégiées, l'éducation musicale poursuivra différentes visées. Dans une perspective *monoculturelle*, l'éducation musicale vise l'appréhension d'une culture par l'étude de ses pratiques musicales. On se concentrera alors sur les liens entre les pratiques musicales et les spécificités de la culture dont elles sont issues (Plummeridge, 1991). Dans une perspective *multiculturelle* l'éducation musicale ne se limitera pas à une seule culture musicale, mais reconnaîtra la diversité des cultures et sous-cultures¹⁰⁷ qui coexistent au sein d'une société. Elle vise le développement d'une identité

¹⁰⁵ Nous remarquerons que plusieurs de ces propositions trouvent une correspondance avec les *Domaines généraux de formation* des programmes d'études du ministère de l'Éducation du Sport et du Loisir (Québec, 2001b, 2004) : *Santé et bien-être, Orientation et Entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias, Vivre-ensemble et citoyenneté.*

¹⁰⁶ Le processus d'enculturation a trait à la socialisation de l'enfant durant son développement au sein d'une culture. Il est à différencier de l'acculturation qui fait référence aux changements résultant des contacts entre groupes culturels.

¹⁰⁷ Les travaux de la sociologie musicale nous ont montré que nos sociétés sont en réalité composées de plusieurs cultures et sous-cultures musicales. Les valeurs et pratiques musicales diffèrent selon les groupes culturels, religieux, socioéconomiques, ethniques, générationnels ou politiques (Green, 2001; Plummeridge, 2000). De telles recherches ont grandement alimenté la réflexion sur l'éducation musicale, notamment en ce qui a trait à la prise en compte des préférences musicales des jeunes, mais surtout, ce qui a trait aux limites et écueils du modèle occidental savant comme seule valeur musicale de référence.

culturelle pluraliste qui favorise l'insertion culturelle de l'ensemble des membres de la société (W. M. Anderson et Campbell, 1989; Lees, 1992; Morton, 2000; Oku, 1997; Pastiaux et Pastiaux, 1997; Volk, 1998). Dans une perspective *interculturelle*, l'étude des pratiques musicales contribue au développement d'un sens du relativisme culturel, de valeurs d'échange et de compréhension mutuelle, et d'interdépendance entre les cultures (Carignan, 1993; Mbuyamba, 1992). Enfin, dans une perspective *transculturelle*, l'éducation musicale portera attention à l'interaction des caractères propres aux différentes cultures en vue de la formation d'une nouvelle culture globale. Ce genre d'approche s'intéresse à des phénomènes comme la *world music*, la mondialisation culturelle et la cyberculture (Glenn, 1995; R. Legendre, 2005).

- *L'éducation aux médias.* L'omniprésence des médias dans nos vies est un phénomène relativement récent dont nous tirons certainement profit, mais qui, en même temps, agit sur nos représentations du monde. L'éducation aux médias se centre principalement sur la compréhension de leur rôle et de leur impact sur la société. Saturés de musique, les médias constituent un objet d'études et une ressource pédagogique pertinente en éducation musicale. Premièrement, certaines stratégies pédagogiques porteront sur l'analyse et l'interprétation critique de l'utilisation de la musique dans les divers médias : radio, télévision, magazines, cinéma, Internet. Ce champ d'études est très vaste et va de la compréhension des moyens mis en œuvre par l'industrie musicale pour exploiter le marché des jeunes jusqu'à l'analyse des procédés musicaux employés dans la publicité. Selon cette perspective, l'éducation musicale contribue à l'autonomie culturelle des élèves en favorisant chez eux le développement d'un

jugement musical éclairé qui les prémunit du conformisme. Ils sont alors en mesure de déterminer les expériences musicales les plus satisfaisantes pour eux (Abeles *et al.*, 1994). Deuxièmement, dans le sillage du *Pop Art* et des pratiques musicales d'avant-garde, les médias deviennent des moyens de création musicale qui peuvent faire l'objet de démarches d'apprentissage spécifiques. Troisièmement, on verra les médias comme une grande école de musique où tous les enfants sont inscrits d'office dès leur naissance. Les médias forgent une culture orale largement partagée et facilement accessible qui peut être avantageusement utilisée dans les classes de musique (Ferrari, 2004; Hennion, 1988; Swanwick, 1988a).

- *L'éducation relative à l'environnement.* Nous l'oublions quelques fois, mais l'oreille est l'un des principaux capteurs sensibles de l'environnement. Il est donc tout naturel de trouver dans toutes les cultures musicales des références à l'environnement sonore. Depuis les années 1960, l'art environnemental, engagé ou non, est devenu une forme d'art majeure. En musique, l'expression la plus achevée de musique environnementale se trouve dans les *paysages sonores*, une forme de musique électroacoustique où l'environnement sonore devient le propos et le matériau de l'œuvre. Articulée autour de ce type de musique, l'éducation musicale s'intègre aux visées de l'éducation relative à l'environnement, mais en focalisant sur le réseau de relations personne, société, environnement sonore : 1) prise de conscience au sujet de l'environnement sonore, des problèmes associés et au sujet du réseau de relations personne – société – environnement sonore; 2) Acquisition de connaissance sur l'environnement sonore, les problèmes associés et sur le réseau de relations personne – société – environnement sonore; 3) Développement d'attitudes et de valeurs

favorables à l'optimisation du réseau de relations personne – société – environnement sonore; 4) Développement de compétences et d'habiletés relatives à la résolution de problèmes et à l'écogestion relatives à l'environnement sonore; 5) Adoption de modes de vie personnels et exercice de l'action individuelle et collective favorable au réseau de relations personne – société – environnement sonore (Graham, 2000; Olias, 1997; Sauvé, 1997; Schafer, 1986, 1992; Valentine, 2001, 2003).

- *L'éducation sociale.* À l'école, la musique est principalement organisée selon un mode collectif dans lequel l'élève est appelé à développer des habiletés sociales. Les valeurs sociales varient cependant conformément au dispositif pédagogique préconisé. Ainsi nous verrons un modèle social dirigiste dans les formules traditionnelles de l'orchestre et de la chorale alors que le *chef*, en l'occurrence l'enseignant, contrôle le déroulement des activités en vue d'un résultat qu'il a prédéterminé. Les interactions entre les élèves sont réduites au minimum afin de maximiser l'efficacité de la répétition. Dans ce contexte, l'élève apprend à tenir sa place dans le groupe, à respecter l'autorité et à se conformer aux conventions établies. À l'autre extrême, nous opposerons un modèle coopératif qui se manifeste, par exemple, dans la formule de l'atelier de création collective. Ici, les élèves travaillent en petits groupes au sein desquels les interactions entre les élèves sont maximisées. Les élèves ont un rôle prépondérant dans les décisions musicales et procédurales et la réussite du groupe dépend de la contribution authentique de chacun. Pour ce faire, les élèves doivent développer des habiletés spécifiques liées à la communication, au respect de soi et des autres, à l'ouverture,

à la collaboration, à l'entraide, à la responsabilité, etc. (Blondin, 1999; Kassner, 2002; Luce, 2001).

- *L'éducation à la santé.* L'éducation à la santé vise essentiellement la formation de personnes capables d'exercer un meilleur contrôle sur leur santé afin de l'améliorer. En éducation musicale, deux tendances peuvent être observées. La première vise l'acquisition de connaissances et le développement de comportements favorables au maintien et au développement de la santé : prévention des blessures liées à la pratique instrumentale, amélioration de la condition physique générale en vue d'une meilleure performance musicale, prévention des problèmes auditifs associés aux pratiques musicales, notamment en ce qui touche aux habitudes d'écoute musicale, etc. L'autre tendance préconise l'intégration de la *musicothérapie* réceptive et active dans un programme d'habitudes de vie saines : relaxation et détente, stimulation mentale et physique, soupape émotionnelle, expression et communication (Deriu, 2004; Porcher, 1973; Swanson, 1981).
- *L'éducation au choix de carrière.* L'activité artistique et musicale est en pleine croissance dans nos sociétés. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1988a), trois mouvements démographiques importants expliquent cette situation : l'augmentation du niveau de scolarisation, la participation croissante des femmes à la vie dite active et l'augmentation du nombre de personnes âgées. L'industrie des arts représente l'un des plus importants employeurs au Canada. En 2001, elle touchait des centaines de milliers de travailleurs (Statistique Canada, 2004). L'éducation musicale peut contribuer à la formation de l'identité professionnelle des jeunes et à la prise de décision en élargissant leurs horizons professionnels aux carrières qui requièrent

des compétences musicales. Nous donnons ici un aperçu des principaux secteurs professionnels concernés par l'éducation musicale (inspiré de MENC, 2001) :

- Éducation musicale : enseignant, conseiller pédagogique, didacticien, professeur;
 - Performance musicale : chanteur, instrumentiste, compositeur, chef d'ensemble vocal ou instrumental;
 - Commerce musical : administrateur, vendeur, distributeur, publiciste;
 - Lutherie : fabrication et réparation d'instruments de musique;
 - Édition musicale : éditeur, copiste;
 - Communication, publicité et médias : journaliste, critique, rédacteur, chercheur, spécialiste des relations publiques, concepteur multimédia;
 - Industries du spectacle et du cinéma : producteur, metteur en scène, compositeur, arrangeur, régisseur, technicien de scène, bruiteur;
 - Industrie du disque : producteur, réalisateur, ingénieur de son, technicien de son, arrangeur, musicien de studio;
 - Technologie musicale : ingénieur, technicien, formateur;
 - Bibliothéconomie : musicothécaire, technicien en documentation;
 - Médecine : musicothérapie, médecine appliquée aux musiciens.
- *L'éducation à l'égalité.* La lutte à la discrimination constitue l'un des principaux défis de l'éducation. Les grands organismes comme l'UNESCO et l'UNICEF en font un aspect central de leurs programmes. En milieu scolaire, la discrimination est tenace et

s'exerce souvent inconsciemment. Qu'elle soit fondée sur le sexe, la classe sociale, l'état de santé, l'origine culturelle, l'origine ethnique ou l'orientation sexuelle, elle se manifeste insidieusement dans les manuels scolaires, dans le choix des activités pédagogiques, dans les interventions auprès des élèves, dans les violences verbales, psychologiques ou physiques des élèves, dans le silence des autorités, etc. L'éducation à l'égalité vise l'élimination de toute forme de discrimination. La musique est souvent utilisée pour célébrer l'union entre les êtres humains et les cultures. Pourtant, au-delà de ce cliché, le domaine de l'éducation musicale tarde à proposer une réflexion d'ensemble et des stratégies spécifiques destinées à la promotion d'une culture de l'égalité. Nous trouverons des propositions bien articulées dans les domaines de l'intégration scolaire¹⁰⁸ et de l'éducation interculturelle. Mais, c'est le courant associé aux études féministes qui semble avoir le mieux développé cette approche en insistant sur les multiples stéréotypes sexuels qui affligent l'éducation musicale et en proposant des moyens concrets de les combattre chez les enseignants comme chez les élèves (Boyce-Tillman, 1994; Ely et Rashkin, 2005; Green, 1996, 1997; Jorgensen, 2002; Trollinger, 1993).

¹⁰⁸ Les pays anglo-saxons ont initié un courant de recherches très vigoureux sur la problématique très large de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers comme les enfants handicapés, surdoués ou présentant diverses pathologies du comportement. Ces recherches sont souvent rassemblées sous la rubrique *Children with special needs* ou *Exceptional children* et chevauchent quelquefois l'éducation musicale et la musicothérapie.

- *L'éducation aux TIC*¹⁰⁹. Les technologies de l'information et de la communication sont déjà largement employées dans le domaine de la musique. À l'école, l'ensemble des activités musicales réalisées à l'aide de ces outils contribuera à l'alphabétisation technologique des élèves. Si l'utilisation des technologies sonores remonte, pour ainsi dire, à l'invention du gramophone et de la radio, la révolution informatique offre de nouvelles possibilités qui bousculent les modes de transmission-acquisition conventionnels. Mentionnons la pléiade de logiciels destinés à l'autoformation des élèves sur les plans de la théorie musicale et la formation auditive ou encore les supports multimédias qui regroupent les encyclopédies, jeux, parcours culturels, etc. Les dernières innovations en ce domaine sont les logiciels qui permettent aux élèves de s'exercer à l'instrument tout en bénéficiant d'un accompagnateur virtuel et intelligent qui évalue leur performance. Notons également le secteur de la documentation musicale qui a pris le virage des sites Internet, des publications virtuelles, des forums de discussion, des banques de données en ligne, etc. Mais, une révolution encore plus importante s'opère dans le domaine des technologies liées à la composition, à l'édition et à la diffusion musicale qui, plus conviviales et moins coûteuses, rendent la création musicale accessible au plus grand nombre. Il est maintenant possible d'engager rapidement les élèves dans des activités autrefois réservées aux musiciens professionnels.

¹⁰⁹ Les expressions employées sont variables : NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication), NIT (nouvelles technologies de l'information), TIC (technologies de l'information et de la communication). Dans un sens plus didactique, nous trouverons l'acronyme TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement).

Par ailleurs, tout un pan de la création musicale contemporaine s'est résolument tourné vers ces nouvelles technologies, provoquant des mutations esthétiques, théoriques et procédurales importantes. Certaines tendances convergent actuellement vers les pratiques multimédias qui intègrent les technologies liées à divers médias : texte, son, images fixes ou animées. L'éducation aux TIC peut familiariser les élèves avec des démarches esthétiques très raffinées et pertinentes au regard du milieu musical contemporain.

Enfin, certaines stratégies pédagogiques viseront le développement d'une pensée critique et du jugement éthique amenant les élèves à se questionner sur diverses problématiques associées à l'emploi de ces outils : propriété intellectuelle, libertés individuelles, espace public et vie privée, validité de l'information, responsabilité personnelle, etc. (Mark, 1996; Nierman, 1997; Plummeridge, 2000).

- *L'éducation scientifique.* Parmi les nombreuses influences qui ont agi sur la musique au fil du temps, la science occupe une place prépondérante. Depuis l'Antiquité, en effet, les modèles scientifiques ont guidé les théoriciens de la musique et ont stimulé l'imaginaire des compositeurs. L'étude du plus *scientifique des arts* suppose la reconnaissance et la compréhension des liens qui unissent la musique et la science que ce soit à travers les systèmes musicaux, les procédés compositionnels ou la facture instrumentale. Ainsi, plusieurs recoupages peuvent être réalisés avec les mathématiques, l'astronomie, la géométrie, l'acoustique, la physique (Swanson, 1981). Les sciences sociales (économie, sociologie, anthropologie, histoire et géographie) sont également essentielles à la compréhension des phénomènes musicaux. L'éducation musicale contribuera, en retour, au

développement de compétences dans ces différentes disciplines. On peut penser, par exemple, aux compétences en mathématiques développées à travers l'étude des systèmes musicaux, aux compétences en histoire développées à travers l'étude de l'histoire musicale, aux compétences en physique développées à travers la construction d'instruments de musique, etc.

- *L'éducation artistique.* Dans le milieu scolaire il est généralement entendu que la musique, la danse, les arts plastiques et l'art dramatique constituent les principales disciplines d'un domaine plus vaste que l'on nomme domaine des arts. Chacune de ces disciplines contribue, selon ses modalités propres, à l'éducation artistique de l'élève. Or, dans la plupart des écoles, les ressources disponibles limitent à une ou deux, le nombre des disciplines artistiques effectivement enseignées. De plus, chaque art est dispensé indépendamment par un enseignant formé dans cette spécialité. Une approche holistique refusera un tel morcellement et cherchera à fournir aux élèves l'expérience artistique la plus complète et la plus unifiée possible. Le cours de musique est alors envisagé comme une porte d'entrée pour la compréhension des autres disciplines artistiques. On visera alors l'acquisition de clés de compréhension du phénomène artistique dans sa globalité par l'étude des points de convergences conceptuels, procéduraux, formels ou sensoriels entre les disciplines artistiques (Labuta et Smith, 1997). Les propositions qui mettent en œuvre cette orientation font appel à la

synesthésie¹¹⁰, à la multidisciplinarité, à l'interdisciplinarité et à la transdisciplinarité artistique¹¹¹. Chez les Américains, ces intentions sont mises en oeuvre dans les *comprehensive art curriculum* et les *combined art programs* développés, entre autres, par le CEMREL¹¹² et le CAREL¹¹³, de même que dans le *Interdisciplinary Model Program in the Arts for Children and Teachers* (Abeles *et al.*, 1994) et le *Manhattanville Music Curriculum Program* (Thomas, 1970). Chez les Français, nous les retrouverons chez certains auteurs associés à la

¹¹⁰ Du grec *sunaisthêsis* qui signifie perception simultanée. En médecine, ce mot est employé pour désigner un trouble de la perception sensorielle caractérisé par la perception d'une sensation supplémentaire à celle perçue normalement (P. Robert, 1996). Ainsi, on dira que le jaune est une couleur chaude, que le triangle est plus dur que le cercle, que tel son est perçant. En pédagogie, on emploie la synesthésie comme figure de style pour préciser ou renforcer une sensation en faisant appel à des sensations d'ordre différent. Par exemple, lors d'une activité pédagogique réalisée avec les structures sonores Baschet, la pédagogue Sophie Chénet explore la relation goût-ouïe en mettant les élèves en situation d'exprimer par les sons, des sensations gustatives (Chénet et Chazat, 1989).

¹¹¹ Dans une approche *multidisciplinaire*, les différentes disciplines artistiques conservent leur caractère propre, mais sont associées à un projet ou à une thématique commune. Ainsi, l'étude du « rythme » à travers le prisme des différentes disciplines facilite la reconnaissance de leurs similitudes et de leurs spécificités. Également, la réalisation d'un spectacle multidisciplinaire sur le thème de l'eau constituera une expérience artistique complète qui permettra aux élèves de se familiariser avec chacune des disciplines artistiques. Dans une approche *interdisciplinaire*, les élèves sont amenés à établir des relations entre les disciplines en vue d'enrichir leur compréhension des démarches disciplinaires fondamentales. Par exemple, la notion de partition musicale, ramenée au concept de « graphisme », peut être intégrée à une démarche en arts plastiques. Dans une approche *transdisciplinaire* les élèves explorent des pratiques artistiques qui intègrent plusieurs dimensions sensorielles sans toutefois faire appel à des modalités disciplinaires normalisées telles que la performance, l'installation, la manœuvre, etc. Ici, la démarche artistique globale prédomine sur les principes disciplinaires.

¹¹² Central Midwestern Regional Educational Laboratory.

¹¹³ Central Atlantic Regional Educational Laboratory.

pédagogie d'éveil¹¹⁴, en particulier Magali Viallefond (ca1992a; ca1992b; ca1992c; ca1992d; ca1992e). La *creative music* fait également appel à ce genre de décloisonnement notamment chez le Canadien R. Murray Schafer (1986), les Anglais Brian Dennis (1970; 1975), John Paynter (1972; 1992; 1970) et Georges Self (1967; 1986), de même que chez l'Allemande Gertrud Meyer-Denkman (1977)¹¹⁵.

5.2.4 Un investissement

L'éducation musicale scolaire n'est pas toujours envisagée sous la seule perspective de l'intérêt des élèves. Certains arguments font valoir les retombées immédiates et concrètes d'une population musicalement éduquée pour le milieu musical en particulier et pour l'économie en général. Les deux premiers arguments sont sans doute ceux qui motivent le plus les efforts des promoteurs de l'éducation musicale en milieu scolaire.

Premier argument. Le milieu musical a besoin d'une masse critique de consommateurs pour assurer sa pérennité, notamment en ce qui a trait aux musiques dites « savantes ». En développant des attitudes favorables à l'égard de la musique chez les générations montantes, l'éducation musicale contribue à la formation du public de demain.

¹¹⁴ La pédagogie d'éveil est née dans les années 1970 de la rencontre du courant pédagogique libertaire et des avant-gardes musicales. Pour Cristina Agosti-Gherban (2000), l'éveil musical se présente comme un courant pédagogique axé sur l'ouverture d'esprit, la stimulation constante de la curiosité et la préservation du lien entre les différents modes d'expression artistiques. Parmi les principaux représentants de ce courant retenons François Delalande (1984), Claire Renard (1982; 1991), Angélique Fulin (1992) et Isabelle Lamorthe (1988; 1995).

¹¹⁵ Les passerelles entre les disciplines artistiques ne sont pas nouvelles en éducation musicale. La danse et la musique forment un mariage heureux depuis longtemps, en particulier dans les méthodes de Jaques Dalcroze et de Carl Orff. Par contre, l'interdisciplinarité n'y était pas aussi affirmée.

Deuxième argument. Dans une société qui rémunère peu ses artistes, l'enseignement de la musique représente pour les diplômés des conservatoires et des facultés de musique l'une des seules sources de stabilité financière (Lacroix, 1990). Tous ces musiciens, ainsi que les spécialistes déjà en poste, ont grandement intérêt à ce que la musique soit inscrite au nombre des disciplines scolaires obligatoires.

Troisième argument. La société a un besoin continu de nouveaux compositeurs, interprètes, chercheurs, enseignants, etc. L'éducation musicale scolaire permet de rejoindre d'importants contingents d'élèves, dont on peut espérer qu'une portion décidera de participer activement au dynamisme du milieu musical. Les élèves talentueux devront être repérés et soutenus s'ils désirent développer leurs aptitudes jusqu'au niveau professionnel. D'autres développeront une passion pour la musique qui pourra les conduire vers un métier ou une profession liée au domaine musical (Reimer, 1970).

Quatrième argument. Pour les gouvernements, l'éducation musicale de la population peut s'avérer une dépense stratégique sur le plan économique. Un rapport de la *Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada* publié en 1985 souligne que, dans un contexte de multiplication des débouchés sur le plan international, le bon goût, la qualité de conception et l'innovation créatrice permettront aux plus petites économies industrialisées de tenir leur place sur le marché mondial. La Commission conclut à la rentabilité à long terme de la présence des artistes en tout genre dans tous les secteurs de production (cité dans Conseil supérieur de l'éducation, 1988a).

5.2.5 Énoncés de finalités

Nous venons de présenter les principaux arguments qui peuvent être avancés pour justifier l'intégration de la musique dans la formation de base des élèves. Ces différents arguments nous renseignent sur les multiples visées et orientations de

l'éducation musicale scolaire contemporaine. À travers la description de ces quatre catégories nous avons vu se profiler les multiples formes et orientations que peut revêtir l'éducation musicale scolaire. Les arguments que nous avons présentés dans cette section renvoient à des courants spécifiques et ne sont pas nécessairement transposables à toutes les propositions. Par exemple, une proposition pédagogique d'où serait absente toute forme de création musicale ne peut prétendre stimuler la créativité musicale de l'enfant! De même, une proposition fondée sur un répertoire musical ethnocentrique ne pourrait se dire interculturelle. Enfin, les catégories que nous avons déterminées ne sont pas complètement étanches, si bien qu'une proposition théorique ou stratégique pourra chevaucher plusieurs catégories.

Nous pensons néanmoins qu'il est possible de ramener à quelques catégories de finalités la diversité des intentions éducatives que nous avons identifiées. Rappelons-nous qu'une finalité est « un énoncé d'intention qui implique un choix de valeur(s) fondamentale(s) et qui interpelle un système social dans son ensemble » (Sauvé, 1997, p. 79). La finalité propose l'orientation générale de l'éducation musicale. Elle indique une direction générale, campe la philosophie, les conceptions et les valeurs qui devraient inspirer la conduite des activités musicales réalisées à l'école. Une finalité ne peut être atteinte comme telle. C'est en tentant de la préciser qu'elle se transforme en buts éducatifs, puis en objectifs généraux et, éventuellement, en contenu d'apprentissage pour les élèves. Les prochaines sections de ce chapitre nous permettront de voir comment ces finalités peuvent se concrétiser.

Nous proposons ici cinq énoncés de finalité qui renvoient à cinq perspectives complémentaires et interdépendantes. Ces cinq perspectives spécifient, selon nous, la valeur globale de l'éducation musicale scolaire.

Évidemment, les différentes propositions théoriques ou stratégiques qu'il est possible de consulter dans la documentation n'affichent pas une position explicite sur ces différentes perspectives. Nous pensons néanmoins que toute proposition théorique ou

stratégique en éducation musicale exprime plus ou moins consciemment des conceptions et des valeurs privilégiées pour chacune de ces perspectives.

- **Dans sa perspective éducative**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité le développement global, optimal et équilibré des élèves à travers leur relation à la musique.
- **Dans sa perspective musicale**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité le développement des potentialités musicales des élèves.
- **Dans sa perspective culturelle**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité le développement de l'identité culturelle des élèves à travers leur relation à la musique.
- **Dans sa perspective sociale**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité de contribuer au dynamisme de la société en général et du milieu musical en particulier.
- **Dans une perspective scolaire**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité la réussite des élèves en contribuant à la qualité générale du milieu de vie scolaire.

5.3 Les représentations de la musique à l'école

Dans les systèmes scolaires occidentaux, la musique forme, avec les arts plastiques, la danse et l'art dramatique, ce qu'il est convenu d'appeler le *domaine des arts*. On reconnaît, pour cet ensemble de disciplines scolaires une pertinence éducative qui n'est pas celle des autres regroupements disciplinaires. Au Québec, par exemple, les programmes d'études nationaux sont constitués de cinq *domaines d'apprentissage* qui permettent des regards, à la fois complémentaires et différenciés, sur la réalité : 1) le domaine des arts, 2) le domaine des langues, 3) le domaine de la

mathématique, de la science et de la technologie, 4) le domaine de l'univers social, 5) le domaine du développement personnel (Québec, 2004).

Si le découpage disciplinaire du domaine des arts (musique, arts plastiques, danse et art dramatique) est issu de la théorie des beaux-arts, il ne faudrait pas conclure qu'on y privilégie une conception de la musique aussi exclusive. Les programmes d'études tendent plutôt à favoriser l'ouverture des pratiques pédagogiques sur des musiques d'époques et de cultures diversifiées.

Dans la documentation spécialisée en éducation musicale, nous remarquons que toutes les propositions reconnaissent la musique comme une forme d'art, c'est-à-dire une réalisation humaine, un *artefact*, ayant valeur symbolique, expressive et communicative. Nous n'avons trouvé aucune allusion à une conception scientifique de la musique comme celle qui prévalait dans les universités médiévales. Par contre, nous avons remarqué que la conception de *l'art musical* peut varier d'un auteur à l'autre et que ces variations ont un impact significatif sur la manière d'envisager l'éducation musicale.

Dans cette section nous présentons une typologie des représentations de la musique que nous avons pu identifier dans la documentation spécialisée en éducation musicale¹¹⁶. Notre typologie ne comporte que trois types. Nous verrons d'abord la représentation de la musique comme *objet esthétique* qui situe la signification de la

¹¹⁶ Cette typologie a été élaborée à partir de l'anasynthèse des documents suivants : Abeles *et al.*, 1994; Albarea, 1997; W. M. Anderson et Campbell, 1989; Bhattacharya, 1974; Bowman, 1991; Broudy, 1978; P. S. Campbell, 1991; Carignan, 1993, 2005; Cheong, 1978; Colwell, 1969, 1992a; Combarieu, 1927; Durrant et Welch, 1995; Elliott, 1991; Erwin *et al.*, 2003; Facci, 2004; Floyd, 2002; Galizot 1975; Goodall, 1992; Hoffer, 1993; Hookey, 1994; Jorgensen, 1997, 2002; Kwami, 2001; Leonhard et House, 1972; Mark, 1988, 1998, 1999; Morton, 2000; Pateman, 1991; Plummeridge, 1991, 2000, 2005; Porcher, 1973, 1975; Reese, 1999; Reimer, 1989a, 1989b, 1991a, 1991b, 1991c; Saffle, 1983; Schwadron, 1973, 1984; Sell, 1992; Smith, 1999; Théberge, 2000; Volk, 1998; Walker, 1999. Deux des types (objet esthétique et activité pratique) ont été inspirés de la typologie de Jorgensen (2002).

musique dans les spécificités formelles de la musique, que l'élève doit *ressentir*. Nous verrons ensuite la représentation de la musique comme *construit culturel*, qui situe la signification musicale dans les liens qu'entretiennent musique et culture, que l'élève doit *comprendre*. Enfin, nous verrons la représentation de la musique comme *pratique*, qui situe la signification musicale dans l'acte musical, que l'élève doit *réaliser*.

Chacune de ces représentations s'appuie sur une théorie de la signification musicale. Elle privilégie un rapport particulier à la musique qui engage un certain idéal du développement musical et, par conséquent, auront une incidence sur le choix des contenus d'apprentissage. Ces trois représentations constituent les trois angles complémentaires et interdépendants d'une approche globale de la musique en milieu scolaire. Toutefois, les différentes propositions théoriques ou stratégiques en éducation musicale mettront généralement l'accent sur une ou l'autre de ces représentations.

L'explicitation de ces trois types nous permettra, à la section 5.3.4, de préciser des catégories de buts pour l'éducation musicale scolaire en relation avec les catégories de finalités que nous avons énoncées à la section 5.2.5.

5.3.1 Un objet esthétique

Toute musique se présente dans le monde phénoménologique sous les traits d'un *objet* doté d'une *forme*, plus ou moins solide, plus ou moins évidente et plus ou moins complexe (Billard et Philippot, 2003). Galizot (1975) conçoit la musique comme un *fait positif* dont les éléments constitutifs peuvent être étudiés de façon rationnelle

selon une perspective esthétique¹¹⁷. Cette représentation de la musique s'inscrit dans le courant du formalisme relevant du postulat selon lequel la signification musicale réside dans l'organisation interne du matériau sonore. Plus grande est la capacité d'une personne de percevoir les propriétés esthétiques d'une musique, plus grandes seront ses chances d'en saisir l'essence et de ressentir cette forme particulière du sentiment humain que l'on appelle *émotion esthétique*¹¹⁸ et qui représente la quintessence des expériences musicales.

Pour le violoniste américain Isaac Stern, « *la musique, c'est ce qu'il y a entre les notes...* » (Stern, 2000). Une éducation authentiquement musicale devrait amener l'élève à attacher une signification expressive aux variations sensorielles occasionnées par les différents agencements sonores. Or, ces significations expressives répondent à certains schèmes combinatoires qui sont spécifiques aux différentes cultures musicales. Ces schèmes opèrent à l'instar de véritables *conventions* que l'on appelle communément *styles, genres ou esthétiques musicales*¹¹⁹.

La connaissance des archétypes esthétiques propres aux différentes cultures musicales n'est pas inscrite dans notre bagage génétique, pas plus qu'elle ne se révèle spontanément au contact de l'artefact musical : elle s'acquiert. Il se trouve en effet

¹¹⁷ L'esthétique musicale est la discipline qui s'interroge sur la nature de la musique. Elle est déterminée par des questions telles que « qu'est-ce que la musique? », « la musique exprime-t-elle des émotions? », « la musique est-elle un langage? » ou « qu'est-ce qui est spécifiquement musical dans la musique? ». Dans son acception la plus formaliste, l'esthétique est détachée des préoccupations historiques, psychologiques, sociologiques ou anthropologiques (Bujic, 1988). Elle se limite alors à l'analyse des éléments formels de l'objet musical, c'est-à-dire les mouvements sonores, les progressions harmoniques, les formules rythmiques, etc. Mais, lorsque les significations expressives ne sont pas recherchées, peut-on encore parler d'esthétique?

¹¹⁸ Dans la documentation spécialisée, nous rencontrons également les quasi-synonymes *expérience esthétique, réaction esthétique, plaisir esthétique*.

¹¹⁹ Nous dirons, par exemple, l'*esthétique baroque*, le genre *boogie-woogie*, le style *français*, etc.

que la prédisposition musicale, présente chez tous les humains, s'apparente à la prédisposition langagière en ce qu'elle requiert un système de conventions sans lesquelles aucune communication n'est possible (Abeles *et al.*, 1994). Pierre Bourdieu faisait référence à ces conventions avec sa notion de *codes esthétiques* : « L'œuvre d'art est codée et l'appréhension de l'œuvre suppose la connaissance du code » (Bourdieu, Darbel, et Schnapper, 1969, p. 108).

L'individu qui n'aurait pas appris, par un enseignement formel ou par acculturation, à décrypter les *codes* de tel ou tel système musical n'y entendra qu'une suite incompréhensible de sons. Dans *La crise de l'art contemporain*, Yves Michaud (1999) montre d'ailleurs les conséquences dramatiques occasionnées par ce décalage prononcé entre les attentes du public et les critères esthétiques dont se réclame l'avant-garde artistique.

La mission de l'éducation musicale scolaire devient alors celle de favoriser le sentiment de familiarité avec différentes cultures musicales par la transmission systématique et formalisée des systèmes de conventions esthétiques. La pédagogie musicale doit s'employer à mettre l'élève en relation avec les composantes esthétiques et les principes organisationnels des différentes musiques afin qu'il en acquière les critères d'appréciation qui seuls pourront le conduire au plaisir musical. Bennett Reimer (1970) préconise, par exemple, un modèle d'intervention en trois phases qui peut s'appliquer à toutes les dimensions (invention, interprétation, appréciation) du programme de musique : 1) une expérience concrète de la musique; 2) une analyse du contenu esthétique; 3) une ré-expérimentation concrète de la musique.

Dans le champ de l'éducation musicale scolaire, cette représentation de la musique imprègne fortement le courant de l'*éducation esthétique* qui s'est développé d'abord aux États-Unis à partir des années 1950. Les principaux promoteurs de ce courant sont, pour le champ musical, Harry Broudy, Charles Leonhard, Abraham Schwadron,

Bennett Reimer, Wayne Bowman, Richard Colwell, Roger Galizot et Louis Porcher. Les idées avancées par ces auteurs ne sont toutefois pas entièrement nouvelles. Depuis longtemps, du moins en Occident, les formations musicales les plus rigoureuses incluent une forme de sensibilisation aux propriétés esthétiques de la musique, que ce soit au cours des leçons instrumentales ou à travers des cours d'analyse musicale.

5.3.2 Un construit culturel

Les tenants d'une conception culturaliste de la musique, soutiennent pour leur part que les faits musicaux sont culturellement connotés et que leur compréhension ne saurait se fonder sur la seule appréciation de leurs caractéristiques formelles. Bien que l'appréhension esthétique soit pertinente (la musique reste une organisation sonore), elle n'a de sens que lorsqu'elle est mise en relation avec le contexte de la production musicale.

On cherche alors à établir des relations pertinentes entre les faits musicaux et leur situation géohistorique, leurs fonctions sociales, les symboles auxquels ils renvoient, etc. Ces données *périmusicales* rehaussent la validité des jugements musicaux, car elles permettent d'ajuster les grilles d'appréciation en fonction des divers systèmes de valeurs et de significations musicales. Elles fournissent une information essentielle sans laquelle les éléments de compréhension spécifiques aux différents contextes seraient occultés. Cette *empathie culturelle* apparaît d'autant plus souhaitable à notre époque où les contacts avec des pratiques musicales d'origines et d'époques diverses sont devenus réguliers.

Par ailleurs, dans le sillage des théories postmodernes¹²⁰ de l'analyse historique et de la critique littéraire, la musique est envisagée sous un rapport de médiation entre le producteur, d'une part, et le récepteur, d'autre part. La musique est une forme de *narration* qui exprime ou reflète les mythes, les récits, les symboles, les idéologies et les théories par lesquels elle est promulguée, réalisée, transformée, comprise ou critiquée. Les significations musicales apparaissent donc multiples et variables selon les cadres d'interprétation employés par les producteurs ou les récepteurs. La musique peut être *déconstruite* et *reconstruite* selon divers discours (anthropologique, sociologique, féministe, marxiste, etc.) qui apportent chacun un éclairage particulier, mais partiel, sur le phénomène musical. Une des caractéristiques associées à cette représentation de la musique est la mise à l'épreuve systématique des discours dominants en matière de production et de réception musicale. Certains y voient une force libératrice de la pensée musicale, en ce qu'elle ouvre de nouveaux territoires sémantiques à explorer (Jorgensen, 2002).

Du point de vue pédagogique, la musique se conçoit dans sa relation au monde (Carignan, 2005). Ici, contrairement à sa représentation comme objet esthétique, la musique n'est pas abordée comme un phénomène isolé, mais plutôt comme le produit d'une histoire, d'une époque, d'une culture, d'un groupe social, d'une personne. C'est pourquoi, l'appréhension des faits musicaux doit nécessairement passer par l'étude des éléments contextuels les plus susceptibles de favoriser une juste compréhension des spécificités de chaque musique.

Dans les cursus musicaux conventionnels, les cours d'histoire de la musique remplissent une telle fonction. Toutefois, les notions de *contexte* et de *mise en relation* n'ont pas toujours la même portée que dans une approche résolument culturaliste. C'est sans doute ce qui explique l'émergence, depuis environ trois

¹²⁰ Ce paragraphe est une synthèse de l'analyse d'Estelle Jorgensen (2002, p. 82-86).

décennies, d'un courant culturel¹²¹ en éducation musicale, dont les principaux idéateurs sont Terese Volk, William M. Anderson et Patricia Shehan Campbell. Ce courant a donné naissance à plusieurs modèles pédagogiques dont certains sont spécifiques à certaines cultures musicales. Nous pensons, par exemple, à la proposition de Andrea Boyea (Boyea, 1999, 2000) qui aborde la musique des Premières Nations à partir des légendes dont elles sont issues et qui, selon lui, fournissent le seul cadre de compréhension pertinent.

La notion de construit culturel nous amène aussi à considérer des grilles de lecture plus pointues qui soutiennent une appréhension critique des phénomènes musicaux. Dans certains cas, l'approche est même subversive, en ce sens qu'elle conteste ouvertement certains stéréotypes jugés oppressants. Parmi les propositions qui vont dans ce sens, notons celles qui s'appuient sur les théories féministes pour rectifier les inégalités sexuelles en matière musicale ou les approches ethnologiques au sein desquelles la musique est étudiée de façon comparative pour, notamment, mettre en évidence le relativisme des valeurs musicales (Jorgensen, 2002).

La reconnaissance des relations qui unissent la musique avec les autres dimensions de l'expérience humaine implique évidemment des changements dans la manière d'envisager le cours de musique. L'aménagement pédagogique doit notamment prévoir un espace temporel pour des thématiques qui dépassent le strict cadre esthétique. En d'autres termes, cela signifie que le cours de musique n'est plus le territoire exclusif des notes et des figures de durée, mais qu'il devient perméable à d'autres champs de connaissance. Cette représentation favorise donc l'établissement de situations d'apprentissage interdisciplinaires.

¹²¹ Ce courant est habituellement désigné par *Multicultural music education* ou *Intercultural music education* selon la perspective adoptée.

5.3.3 Une pratique

Si le *commentaire musical* est une activité intellectuelle hautement prisée dans certains milieux, nous devons néanmoins admettre que la théorisation n'est pas l'apanage de tous les musiciens. Il n'est pas rare d'ailleurs de rencontrer un musicien, pourtant inspiré, incapable d'expliquer le sens de son œuvre ou de discourir sur une quelconque problématique musicale. C'est que, souligne Robert Walker (1984), les habiletés cognitives engagées dans la théorisation musicale sont très différentes de celles qui sont sollicitées lors de la pratique musicale et que le développement des unes n'entraîne pas nécessairement le développement des autres.

Une fois posé ce constat, nous sommes en droit de nous demander si le développement du sens musical requiert absolument les formes d'exégèses musicales prescrites dans les représentations précédentes. Apparemment non, puisque depuis des temps immémoriaux, la musique est pratiquée dans les communautés, dans les familles ou individuellement et ce, en dehors des questionnements ontologiques et métaphysiques sur sa nature et sa signification. On peut vraisemblablement être un excellent musicien tout en étant un piètre théoricien. Ces évidences évoquent l'ancestrale opposition entre le *musicus* qui possède la science rationnelle des sons et le *cantor* le praticien qui connaît la musique par instinct ou par apprentissage empirique.

Une représentation de la musique comme pratique admet le *cantor* comme cible éducationnelle. L'élève accède à la signification musicale en manipulant la matière sonore plutôt qu'en la discutant. Ce rapport actif à la musique est vu comme le moyen le plus direct et le plus sûr de susciter une compréhension authentique des différents processus musicaux : interprétation, création et appréciation. La *musique vivante* est considérée comme une activité complète tant sur le plan musical que sur le plan éducationnel.

Dans le milieu de l'intelligentsia curriculaire, cette représentation peut paraître trop simple pour être crédible, mais elle repose sur un argument de taille à opposer : le poids d'une tradition pédagogique qui se perd dans la nuit des temps. Il se trouve, en effet, qu'à travers les âges, l'essentiel du processus d'éducation musicale s'est limité à la transmission des techniques et des conventions nécessaires à l'interprétation des chants, à la maîtrise des instruments ou à l'exécution des danses (Jorgensen, 2002). Le sens musical peut se développer naturellement à travers l'acquisition des habiletés musicales qui permettent un contact direct avec les propriétés saillantes de la musique, c'est-à-dire telles qu'elles se manifestent à l'ouïe sans la médiatisation d'un discours référentialiste.

Cette représentation de la musique est largement répandue dans le milieu scolaire. Bien que les programmes d'études nationaux adoptent généralement une position d'équilibre entre les différentes représentations de la musique, le *curriculum effectif* (R. Legendre, 2005), lui, se résume le plus souvent au développement d'habiletés vocales et instrumentales. Pour plusieurs enseignants de musique, l'objectif inavoué de leur action pédagogique est la représentation publique de fin d'année ou la participation à un concours musical. Ils considèrent la prestation musicale comme l'unique épreuve par laquelle il est possible d'évaluer le niveau de développement musical d'un élève ou d'un groupe d'élèves.

Les propositions qui engagent cette dimension pratique de la musique sont nombreuses. Mentionnons simplement les plus connues. Tout d'abord les méthodes actives (Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, etc.) exclusivement axées sur le développement des habiletés vocales et instrumentales. Ensuite, les approches créatives (Raymond Murray Schafer, Claire Renard, François Delalande, etc.) qui engagent les élèves dans des activités d'exploration et de création musicale. Notons également les formules qui misent sur la musique d'ensemble (orchestre à cordes, harmonie scolaire, chorale, etc.) et qui placent les élèves, surtout de niveau

secondaire, en situation de production musicale. Pour terminer, nous mentionnerons les travaux du Canadien David Elliott, lequel a récemment connu un succès retentissant avec sa philosophie *praxiale* de l'éducation musicale et son concept de *curriculum-as-practicum* (Elliott, 1995, 2005). Jugeant les théories de l'éducation musicale contemporaines trop axées sur les aspects théoriques de la musique, il propose une approche centrée sur les processus musicaux. Ces derniers sont contextualisés au sein de dispositifs pédagogiques qui simulent les cultures musicales de référence.

5.3.4 Énoncés de buts

Nous venons d'explicitier trois représentations de la musique en milieu scolaire : la musique comme objet esthétique, la musique comme construit culturel, la musique comme pratique. Ces trois représentations constituent les trois angles complémentaires et interdépendants d'une approche globale de la musique en milieu scolaire. Nous pensons que toute proposition théorique ou stratégique en éducation musicale se situe quelque part à l'intérieur de cette typologie.

Chacune de ces représentations s'appuie sur une théorie de la signification musicale. Elle privilégie un rapport à la musique particulier qui engage un certain idéal du développement musical et, par conséquent, des contenus d'apprentissage spécifiques. N'importe quelle proposition théorique ou stratégique en éducation musicale privilégie une ou plusieurs de ces représentations.

Ces trois représentations de la musique nous seront utiles pour préciser des catégories de buts pour l'éducation musicale scolaire. Rappelons-nous qu'un but¹²² est « est un énoncé d'intention qui porte sur les résultats attendus au terme d'un processus

¹²² Appelé quelque fois *objectif global*.

éducatif particulier (un programme, par exemple) » (Sauvé, 1997, p. 80). Alors que la finalité était de l'ordre du vœux, le but comporte déjà des éléments d'analyse des besoins et des tâches (Sauvé, 1997).

Les buts concourent à l'atteinte des finalités éducatives. Nous proposons donc cinq catégories de buts pour l'éducation musicale scolaire en fonction des catégories de finalités que nous avons établies à la section 5.2.5.

Évidemment, les différentes propositions théoriques ou stratégiques qu'il est possible de consulter dans la documentation ne se positionnent pas toutes de manière explicite sur ces différentes perspectives. Nous pensons néanmoins que toute proposition théorique ou stratégique en éducation musicale affiche plus ou moins consciemment des conceptions et des valeurs privilégiées pour chacune de ces perspectives.

Notons que les énoncés que nous formulons valent pour une proposition globale d'éducation musicale. Les différentes propositions théoriques ou stratégiques peuvent expliciter une seule, deux ou les trois dimensions.

Dans sa perspective éducative, l'éducation musicale scolaire a pour but de favoriser le développement des capacités¹²³ cognitives, motrices, affectives, sociales, perceptuelles, conceptuelles, expérientelles et morales des élèves en vue d'optimiser chez ces derniers l'appropriation des aspects esthétique, culturel et pratique de la musique.

Dans sa perspective musicale, l'éducation musicale scolaire a pour but de doter les élèves de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) relatifs aux aspects esthétique, culturel et pratique de la musique.

¹²³ Nous expliquons le choix de ces catégories d'habiletés à la section 5.4.3.

Dans sa perspective culturelle, l'éducation musicale scolaire a pour but de contribuer à la structuration et à l'affirmation de l'identité musicale des élèves en les mettant en relation avec les dimensions esthétique, culturelle et pratique de la musique¹²⁴.

Dans sa perspective sociale, l'éducation musicale scolaire a pour but de susciter l'engagement des élèves dans une démarche musicale permanente fondée sur une appropriation des dimensions esthétique, culturelle et pratique de la musique¹²⁵.

Dans sa perspective scolaire, l'éducation musicale scolaire a pour but favoriser la réussite globale des élèves en les engageant dans des activités pédagogiques significatives, stimulantes et diversifiées couvrant les dimensions esthétique, culturelle et pratique de la musique.

5.4 Le contenu de l'éducation musicale scolaire

À la section précédente, nous avons explicité trois angles complémentaires et interdépendants d'une approche globale de la musique en milieu scolaire et nous avons proposé des catégories de buts pour l'éducation musicale scolaire. Ce travail nous a permis d'obtenir une image plus nette de l'Objet de l'éducation musicale scolaire, mais encore relativement abstraite au regard des situations d'enseignement-apprentissage.

Cette section constitue une étape de plus dans notre effort de précision de l'Objet. Elle vise à préciser des catégories d'*objectifs généraux* et les principaux éléments de *contenu* de l'éducation musicale scolaire. Pour réaliser cette tâche, nous avons

¹²⁴ Dans cette catégorie de buts nous trouverons les énoncés relatives au développement du système de valeurs des élèves, au développement d'une culture musicale de base pour tous les élèves, etc.

¹²⁵ Dans cette catégorie nous trouverons les énoncés qui font référence à l'autonomie musicale des élèves et aux développements d'attitudes favorables à l'égard de la musique.

analysé un vaste corpus documentaire dans l'optique d'arriver à une forme de saturation théorique pour ces types d'énoncés, lesquels se présentent habituellement sous la forme de listes d'intentions éducatives, souvent hiérarchisées selon des taxonomies qui proposent de véritables dissections de l'objet d'étude. Une étude extensive de ces listes d'intentions éducatives nous a conduit à une représentation globale des objectifs généraux et des principaux éléments de contenu de l'éducation musicale scolaire.

Nous avons donc réalisé l'anasynthèse de plusieurs listes que nous avons recensées dans la documentation spécialisée¹²⁶. De plus, nous avons fait l'analyse d'une centaine de tables des matières de monographies et d'articles de revues savantes en fondements de l'éducation musicale. Ces documents issus de notre recensement des écrits n'avaient pas été retenus pour la constitution de notre corpus.

La rédaction de cette section a été particulièrement exigeante étant donné le haut degré de disparité inter- et même intra- documentaire auquel nous avons été confronté. Cette disparité se manifestait sur plusieurs plans :

- Certains énoncés renvoyaient à ce que nous pourrions appeler des *activités musicales* : composition, interprétation, lecture à vue, chant, etc.;
- Certains énoncés renvoyaient aux domaines du développement humain : cognitif, affectif, moteur, etc.;

¹²⁶ Cette section a été réalisée par l'anasynthèse des documents suivants : Abeles *et al.*, 1994; Allyson, 1992; L. W. Anderson, 1995; Beall, 1988; Beatty, 2000; Bowman, 1991; Broudy, 1966; Cain, 2001; P. S. Campbell, 1991; Colwell, 1987, 1991; Conseil des CFMI, 2000; Delalande, 1984; Deriu, 2004; Durrant et Welch, 1995; Erwin *et al.*, 2003; Fletcher, 1987; Gary et Ernst, 1965; Hoffer, 1993; Labuta et Smith, 1997; Leonhard et House, 1972; Madsen et Kuhn, 1978; Mark, 1996; McPherson, 1995; MENC, 1994; Nettle, 2005; Pitts, 2000; Plummeridge, 1991, 1996, 2005; Québec, 2001b; Reese, 1999; Reimer, 1991b, 2003; J. Ross, 1995; Smaill, Smith, et Wiggins, 1994; Smithrim, 2000; Spruce, 2001; Swanson, 1981; Swanwick, 1988b, 2001; U.S. Department of Education. National Assessment Governing Board, 1997; Walker, 1984 .

- Certains énoncés renvoyaient à des catégories de savoirs : savoir formel, savoir intuitif, savoir procédural, etc.;
- Certains énoncés renvoyaient à des paramètres musicaux : sens rythmique, sens mélodique, sens harmonique, etc.;
- Certains énoncés adoptaient une perspective universelle, c'est-à-dire applicable à *toutes* les musiques;
- Certains énoncés adoptaient une perspective locale, c'est-à-dire applicable uniquement à la musique occidentale de type tonal.

Une analyse plus approfondie a permis de considérer ces différentes perspectives comme les éléments épars d'un modèle général du contenu de l'éducation musicale scolaire qu'il nous fallait intégrer dans un tout cohérent. Les sections 5.4.1, 5.4.2 et 5.4.3 exposent ce modèle.

À la section 5.4.1, intitulée *Les attributs du musicien*, nous nous pencherons sur les conduites des musiciens. Nous proposerons une typologie des activités musicales qui nous servira de fondement pour déterminer les différents axes du développement musical global.

À la section 5.4.2, intitulée *Les compétences musicales*, nous verrons comment les activités musicales peuvent servir d'assise pour la désignation de compétences musicales à développer dans le cadre scolaire.

À la section 5.4.3, intitulée *Les savoirs musicaux*, nous préciserons les types de savoirs mis en œuvre dans le développement des compétences musicales. Cette typologie nous permettra de caractériser le contenu spécifique de l'éducation musicale et, par le fait même, de compléter notre démarche de caractérisation des paramètres de l'Objet de l'éducation musicale scolaire.

À la section 5.4.4, intitulée *Énoncés d'objectifs généraux*, nous dresserons une liste de treize catégories d'objectifs généraux témoignant d'une conception globale de l'éducation musicale scolaire.

Avant de procéder à la présentation de notre modèle, nous aimerions rappeler que la conception occidentale de la musique est dominée depuis des siècles par la théorie implicite de la musique-objet. Cette dernière repose sur la triade classique composition-exécution-audition et le schéma du processus musical compositeur-interprète-auditeur (Billard et Philippot, 2003). Notre modèle, dans sa forme, procède nécessairement de ce type de figuration. Toutefois, nous accorderons aux notions telles que « créer », « interpréter », « apprécier » et au substantif « musicien » les acceptions les plus larges afin de tenir compte, autant que possible, des différentes conceptions et pratiques de la musique.

5.4.1 Les attributs du musicien

Un des premiers constats que nous avons tirés de l'analyse des objectifs généraux de l'éducation musicale, est la relation évidente entre ces énoncés d'intention éducative et ce que nous pourrions appeler les *conduites musicales* (Delalande, 1984)¹²⁷. Il semble bien que le musicien¹²⁸ soit le point de référence qui préside à la définition des visées de l'éducation musicale. Cela semble d'ailleurs tout à fait défendable, car,

¹²⁷ Dans la documentation spécialisée en éducation musicale différents termes peuvent être employés comme synonymes ou quasisynonymes : comportements musicaux (Labuta et Smith, 1997; Leonhard et House, 1972), processus musicaux (Hoffer, 1993; U.S. Department of Education. National Assessment Governing Board, 1997), compétences musicales (Conseil des CFMI, 2000; Québec, 2001b), habiletés musicales (Fletcher, 1987; Swanson, 1981), activités musicales (Madsen et Kuhn, 1978; Swanwick, 1994), formes d'intelligence musicale (Reimer, 2003).

¹²⁸ Le *Référentiel de compétences « musique »* du Conseil des CFMI stipule, par exemple : On s'appuiera sur les seuls rôles d'interprètes, de compositeur, d'improvisateur, d'auditeur pour déterminer les compétences musicales que l'enfant doit construire à l'école (Conseil des CFMI, 2000, p. 13).

en définitive, le musicien est celui qui connaît la musique, celui par qui la musique existe. Selon cette perspective, il sera juste d'affirmer que l'éducation musicale vise le développement du musicien dans l'enfant. Évidemment, la représentation du musicien qui supporte un projet d'éducation musicale et les attentes relatives au niveau d'achèvement escompté deviennent des données cruciales qui conditionneront toute l'entreprise éducative¹²⁹.

Les conduites musicales s'observent à travers différentes activités : chanter, composer, improviser, etc. Ces activités représentent les différents canaux par lesquels se manifeste le *musicianship*, expression anglaise désigne cette capacité du musicien de comprendre et de faire la musique et que nous traduirons par *compétence musicale globale*. Notre analyse nous a permis d'identifier treize catégories d'activités musicales¹³⁰ qui définissent les conduites des musiciens.

¹²⁹ Une recherche très intéressante consisterait à dégager les représentations du musicien qui sous-tendent les divers projets d'éducation musicale. Comment se définit ce musicien idéal que l'on veut voir éclore chez les élèves? L'analyse des intentions éducatives d'un programme d'études ou d'une proposition pédagogique pourrait être révélatrice à cet effet. Le veut-on polyvalent, habile, cultivé, ouvert sur les autres cultures, créatif, authentique, coopératif, etc.? On peut escompter que la commande sera gigantesque pour l'enseignant... comme pour l'élève !

¹³⁰ Considérons ces catégories comme des *catégories-clés*, c'est-à-dire les plus représentatives de l'activité des musiciens. Elles ont été déterminées par un travail d'anasynthèse méticuleux. D'autres découpages, plus ou moins détaillés, seraient possibles. Toutefois, celui que nous présentons ici nous semble à la fois suffisamment précis pour montrer la diversité des conduites musicales et assez général pour éviter de nous perdre dans l'extraordinaire diversité des pratiques que chaque catégorie recouvre.

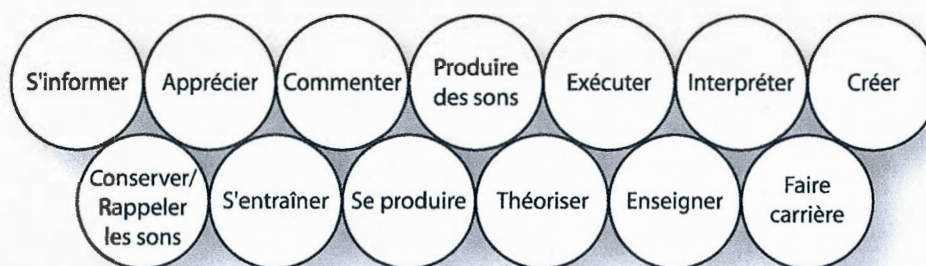


Figure 5.1 Les activités musicales

La notion d'« activité » doit ici être entendue comme l'« exécution coordonnée de diverses tâches mesurables et tangibles qui ont en commun la poursuite d'un objectif précis » (R. Legendre, 2005, p. 11).

Chaque catégorie d'activités musicales fait référence à des connaissances, des démarches, des procédés, des techniques spécifiques qui engendrent des modes de pensée et d'agir caractéristiques ainsi qu'une créativité et une intelligence particulières. Malgré leurs dissemblances, ces activités entretiennent un réseau d'interrelations d'une complexité telle que nous devons les considérer sous l'angle de l'interdépendance : chaque activité pouvant être à la fois composée et composante des autres activités. Notons, par ailleurs, que la figure 5.1 est une proposition initiale qui devrait être revue afin de clarifier les regroupements logiques qu'entretiennent ces catégories. Il y aurait lieu de se pencher, par exemple, sur un agencement différent et, surtout, sur une représentation moins linéaire qui ne ferait pas référence à un ordre ou à une hiérarchie entre ces différentes activités.

Toute catégorie d'activités peut faire l'objet d'un développement grâce à une formation appropriée. La plupart de ces activités deviennent d'ailleurs des spécialités aux niveaux supérieurs des systèmes d'éducation musicale. Elles correspondent à des champs d'études et de recherches spécifiques qui renvoient à différents rôles

socioprofessionnels : chanteur, compositeur, musicologue, etc. De ce point de vue chaque activité musicale constitue un *champ d'expertise* :

« *Musical expertise*, then, is the term I will use to refer to a characteristic of all persons that represents the aim of music study-the embodiment of musical skills, knowledge, evaluative insight, and cognitive capacities, coupled with the capacity to self-diagnose them, to expand them effectively and efficiently, and to use them synergistically in musical situations of all kinds » (Gates, 1999).

Dans les pages qui suivent, nous proposons une description sommaire de chacune de ces catégories d'activités à laquelle nous avons associé quelques conduites typiques du musicien expert dans ce champ d'activité. Nous avons également ajouté des rôles socioprofessionnels caractéristiques, mais non représentatifs de la diversité des acceptions possibles.

S'informer. Toutes les activités du musicien sont supportées par un vaste réseau de connaissances. Une quête incessante vers la maîtrise de son art, l'amène à acquérir des connaissances sur les aspects formels, contextuels et procéduraux de la musique. Il cherche à connaître les meilleures techniques, les faits, les nouvelles tendances, les différents corpus musicaux. Son besoin d'information l'amène à échanger avec d'autres personnes, à lire la documentation spécialisée, à observer d'autres musiciens, à analyser des partitions, etc. Il connaît ses besoins informationnels et sait comment trouver et exploiter les sources d'information pertinente en musique. Lorsqu'il cherche à s'informer le musicien adopte les rôles du **musicothécaire** et de l'**érudit**.

Apprécier. L'appréciation est l'une des interactions les plus fondamentales entre le musicien et la musique. Les motivations qui incitent le musicien à apprécier la musique vivante, enregistrée ou notée sont nombreuses. Il peut vouloir découvrir, comprendre, apprendre, guider son interprétation ou sa création, construire son jugement esthétique, éprouver du plaisir, etc. Lorsqu'il apprécie la musique, le

musicien adopte le rôle du **mélomane éclairé** et met en œuvre trois processus interdépendants et difficiles à distinguer¹³¹ :

- *La perception.* Bien que la musique active différents sens (audition, vision, toucher, etc.), l'ouïe est souvent considérée comme le principal mode de perception de la musique. Le musicien pratique l'écoute active en focalisant son attention tantôt sur les aspects organisationnels de la matière sonore (éléments structuraux et formels), tantôt sur les éléments de l'interprétation (le style, l'articulation, le phrasé, la technique), tantôt sur le chatonnement des timbres instrumentaux. Une ouïe ultrasensible et des connaissances étendues lui garantissent une expérience musicale des plus riches.
- *La réaction.* Les compositeurs, improvisateurs et interprètes visent toujours à susciter une réaction chez leur public. Lorsque le musicien est capable d'entendre ce que les musiciens ont à exprimer, son expérience est authentiquement musicale et significative. Il réagit à la musique sur les plans intellectuel (associations mentales, identification, analyse, comparaison, prédiction), émotionnel (plaisir, dégoût, peur) et physique (gestes, mouvements, impressions).
- *L'évaluation.* Le musicien est capable de porter un jugement rationnel et informé sur la musique. Ces jugements agissent comme des filtres entre lui et la musique. Ils l'aident à interpréter l'information sonore, à réagir à la musique, à prendre des décisions musicales ou à résoudre des problèmes musicaux. Les jugements musicaux se fondent sur des critères qui reflètent les préférences personnelles du musicien et les valeurs de sa culture

¹³¹ Bien qu'elles soient indissociables dans la démarche d'appréciation, les capacités associées à chacun de ces processus peuvent faire l'objet d'un développement spécifique.

d'appartenance. Dans la tradition musicale européenne, de tels critères sont depuis longtemps associés au *sens* musical et au *bon goût*. Pourvu de ses critères de référence, le musicien est capable d'évaluer la qualité d'une musique, d'en juger l'interprétation, d'en estimer le niveau de difficulté, etc.

Commenter. Le commentaire musical est l'activité qui permet au musicien de communiquer et de défendre ses perceptions, ses intentions, ses opinions, ses impressions et ses jugements sur la musique. Le commentaire musical peut prendre différentes formes : orale, verbale, écrite, picturale, gestuelle et comportementale¹³². Lorsqu'il émet des commentaires, le musicien adopte les rôles du **critique**, du **chroniqueur**, du **musicographe** ou du **directeur musical**.

Produire des sons. Le musicien est maître dans l'art de produire des sons. Les moyens sonores qu'il peut utiliser sont nombreux et varient selon les cultures : voix, corps humain, instruments de musique, ensembles vocaux ou instrumentaux, objet et appareils divers. Lorsqu'il produit des sons, le musicien adopte les rôles du **facteur d'instrument**, de l'**ingénieur de son**, du **chercheur de sons**, du **virtuose**. Trois activités illustrent ces rôles :

- *La fabrication des instruments.* Depuis toujours le musicien a cherché à dépasser les possibilités expressives de la voix et du corps humain en fabriquant divers instruments de musique. Bien que la facture instrumentale se soit développée en discipline autonome, plusieurs instrumentistes et compositeurs fabriquent leurs propres instruments de musique afin de répondre à des besoins spécifiques.

¹³² Les comportements sont une forme de communication (préférences musicales, attitudes).

- *L'entretien des instruments.* Le musicien connaît parfaitement les principes de fabrication des instruments qu'il utilise. Il est en mesure de les entretenir de telle façon qu'il puisse en tirer le meilleur profit. Il sait, par exemple comment nettoyer et ranger sa clarinette, il connaît les règles du tempérament pour accorder son clavecin, il peut fabriquer les anches de son hautbois. Il adopte également une hygiène de vie appropriée à sa pratique musicale.
- *La manipulation des instruments.* Chaque instrument nécessite d'être maîtrisé. En premier lieu, le musicien connaît le fonctionnement des instruments qu'il utilise. Mais surtout, qu'il soit chanteur, instrumentiste, électroacousticien ou directeur d'ensemble, le musicien possède une technique acquise au prix d'années d'entraînement. Une bonne technique lui permet d'exploiter les possibilités sonores de son médium et de prévenir d'éventuelles blessures. Par ailleurs, ses automatismes moteurs lui permettent de se concentrer sur les dimensions plus spécifiquement musicales : exprimer sa pensée musicale, répondre aux signaux du directeur d'ensemble, lire à vue une nouvelle pièce musicale, etc..

Conserver et rappeler les sons. La conservation et le rappel des sons est une source de préoccupations millénaires pour les musiciens qui doivent composer avec un art évanescent. Le désir de réentendre ses musiques l'a amené à développer de trois modes de conservation des sons : la mémoire, la notation et l'enregistrement. Lorsqu'il cherche à conserver ou à rappeler des sons, le musicien adopte les rôles du **griot**¹³³, du **copiste** et du **preneur de son**.

¹³³ En Afrique, le griot est membre de la caste de poètes musiciens dépositaires de la tradition orale (P. Robert, 1996).

- *La mémoire.* Nonobstant le fait que plusieurs traditions musicales ne possèdent aucun système de notation musicale, tous les musiciens font appel, d'une manière ou d'une autre, à la mémoire musicale. La mémoire musicale pourrait être définie comme la faculté responsable de la rétention, de certains aspects de l'organisation, de la récupération, de la restructuration de certaines dimensions de la perception et de l'utilisation de toutes les connaissances acquises concernant l'individu et la musique (d'après R. Legendre, 2005, p. 863). Il existe plusieurs dimensions à la mémoire musicale. La *mémoire auditive* est liée à la capacité de se remémorer les sons entendus¹³⁴. La *mémoire tactile* ou kinesthésique est liée à la capacité de se remémorer le geste instrumental. La *mémoire visuelle* est liée à la capacité de réactiver les traces mnésiques de la partition musicale. Certaines opérations font particulièrement appel à la mémoire musicale :

1. *Jouer de mémoire.* Le musicien exécute une pièce musicale préexistante sans le support de la notation musicale. On s'attend à ce que l'exécution soit fidèle à la pièce musicale originale.
2. *Pratiquer mentalement.* Le musicien imagine le déroulement d'une pièce musicale en déplaçant son imagerie mentale sur différents aspects de l'exécution. Les données de la recherche indiquent qu'il s'agit d'une des stratégies d'apprentissage les plus efficaces (Ely et Rashkin, 2005, p. 262).

¹³⁴ La mémoire auditive est indissociable de cette faculté d'« imaginer les sons » et de « penser la musique » que l'on désigne également par « idéation musicale », « audition intérieure », « imagerie sonore », « oreille intérieure ». Mcpherson (1995) rapporte que la capacité d'intérioriser la musique et de se représenter mentalement les sons est une des composantes les plus fondamentales de la compétence musicale.

- *La notation.* La notation est d'abord une technique de fixation et de transmission des idées musicales. Elle peut également être un instrument de recherche qui permet au compositeur de dépasser ses propres facultés. Par le jeu de l'écriture, il est possible d'échafauder de structures sonores d'une telle complexité que le plus grand musicien du monde ne saurait les concevoir directement (Billard et Philippot, 2003). À travers le monde et l'histoire, plusieurs systèmes de notation musicale ont été développés : la notation neumatique, les tablatures, la notation occidentale en portée, les cartes acoustiques, la notation chiffrée, les sonagrammes, les spectrogrammes, la notation braille, les notations didactiques, etc. (Pryer, 1988). Le musicien possède les compétences complexes liées à l'encodage et au décodage d'un ou de quelques systèmes de notation musicale. Ces compétences se manifestent à des degrés divers. Au premier niveau, le musicien est capable de *déchiffrer* une pièce musicale et de la rendre après de multiples sessions d'apprentissage. Au second niveau, le musicien est capable *lire à vue*¹³⁵, c'est-à-dire de rendre une pièce musicale inouïe à la première lecture. Au troisième niveau, le musicien est capable d'*entendre intérieurement* la partition musicale, sans support sonore extérieur.
- *L'enregistrement.* L'enregistrement sonore est une prodigieuse évolution technologique qui a opéré des mutations profondes dans les rapports que nous entretenons avec la musique. L'enregistrement permet une reproduction beaucoup plus fidèle de la musique que la mémoire ou la notation musicale. Le musicien connaît les techniques de l'enregistrement et de la diffusion des sons et de la musique. Il suit de prêt l'évolution constante de la technologie d'enregistrement et des possibilités musicales qu'elle offre sur les plans de

¹³⁵ En langue anglaise on fait la distinction entre *sight-reading* et *sight-singing*. *Sight-singing* fait davantage référence à notre *solfège*.

l'apprentissage, de la conservation, de l'appréciation, de l'exécution et de la création musicale.

Exécuter. Pour le commun des mortels, l'art du musicien réside avant tout dans sa capacité de jouer ou de chanter la musique avec brio. L'exécution suppose d'emblée la maîtrise des instruments, mais implique aussi deux capacités spécifiques. Le musicien doit d'abord être capable de s'approprier une musique existante. Il procède alors avec ou sans le support d'une partition musicale¹³⁶. Deuxièmement, il doit être en mesure de rencontrer certains critères de performance et de style¹³⁷ associés au type de musique qu'il pratique. L'exécutant est, par définition, celui qui se plie aux exigences d'autrui. Lorsqu'il exécute une musique, le musicien se place dans les rôles du **musicien compétent**, du **musicien rétribué**, du **membre d'un ensemble musical**, de l'**accompagnateur**.

Interpréter. Un musicien peut chercher à communiquer sa conception personnelle d'une pièce musicale. En faisant appel à sa créativité¹³⁸, le musicien sait aller au-delà de l'exécution sans pervertir l'esprit original de la pièce. Il lui insuffle une dimension personnelle qui traduit son *interprétation* de la signification de cette musique. C'est par un jeu subtil avec les paramètres musicaux que le musicien exprime sa sensibilité

¹³⁶ Lorsqu'il ne fait pas appel à la partition musicale, on dit que le musicien joue ou chante *par oreille*. Cette stratégie d'apprentissage fait appel à la mémoire ou à l'enregistrement et exclut le recours à la notation musicale. McPherson (1995) rapporte que, pour certains théoriciens, la capacité de jouer par oreille constitue le critère ultime pour évaluer le développement musical d'une personne.

¹³⁷ Lorsque le musicien est membre d'un ensemble vocal ou instrumental, il doit également se conformer à certaines attentes comportementales : tenir sa partie dans l'ensemble, de suivre les indications d'un chef s'il y a lieu. Lorsqu'il est accompagnateur, le musicien doit être, par exemple, capable de *transposer* une musique à vue.

¹³⁸ Bien que l'interprétation soit considérée comme une forme de création musicale, on la distingue habituellement des activités créatives, car l'interprétation s'appuie déjà sur une œuvre existante. Le musicien n'invente pas l'organisation sonore, mais la rend d'une manière qui est censé correspondre à sa conception personnelle de la pièce.

musicale, qu'il manifeste son originalité, qu'il déploie son *style* et qu'il manifeste son jugement esthétique. Lorsqu'il interprète, le musicien adopte le rôle de l'**artiste** et du **recréateur**.

Créer. La création musicale fait référence à la capacité du musicien de transformer une musique existante ou d'en créer une nouvelle. Le musicien réussit à combiner les différents paramètres musicaux de telle façon qu'ils traduisent l'expression de ses idées et de ses sentiments. À travers la démarche de création, le musicien montre sa compréhension de la musique. Comme l'exécution, la création musicale peut être individuelle ou collective. Lorsqu'il crée, le musicien se place dans les rôles de l'**improvisateur**, de l'**arrangeur** et du **compositeur** :

- *Improvisation.* lorsqu'il improvise, le musicien transforme ou crée une musique de manière spontanée avec sa voix ou un instrument. Il procède dans le cadre plus ou moins rigide d'une esthétique particulière. L'improvisation exige donc l'intégration d'habiletés d'exécution, d'interprétation et de création. Lorsqu'il improvise en groupe, le musicien doit également savoir établir des relations avec les autres musiciens.
- *Composition.* Lorsqu'il compose, le musicien crée une musique de manière réfléchie et méthodique, sans nécessairement avoir recours à un instrument de musique. L'idée originale peut être strictement musicale ou s'appuyer sur des stimuli extramusicaux : littérature, politique, événements, etc. La composition musicale est inséparable d'une forme de conservation des sons et de la notion d'œuvre.

- *Arrangement*¹³⁹. Lorsqu'il arrange une pièce, le musicien adopte sensiblement les mêmes conduites que lorsqu'il compose, mais il procède d'une musique existante. L'arrangement consiste à revoir certains paramètres (le plus souvent l'instrumentation, la forme et l'harmonie) de cette musique afin de lui donner une nouvelle signification.

S'entraîner. Pour perfectionner son art, le musicien doit s'astreindre à des périodes d'entraînement fréquentes et parfois fastidieuses. C'est durant ces périodes qu'il étudie, réalise des exercices d'écriture, affine son oreille, développe ses habiletés vocales ou instrumentales, apprend de nouvelles pièces musicales, met au point une interprétation, prépare une éventuelle prestation, etc. Lorsqu'il s'entraîne le musicien se place dans les rôles de l'**apprenti** et du **répétiteur**. Toutefois, pour donner des résultats, chaque période d'entraînement doit être optimisée. Le musicien est capable d'ajuster le contenu de son entraînement en fonction d'objectifs qui lui permettront d'améliorer ses performances musicales. La capacité de bien gérer une période d'entraînement musical relève de l'autonomie. Le musicien aspire à devenir son propre entraîneur.

Représenter la musique. Dans nos sociétés, le musicien envisage généralement de présenter sa musique à d'autres personnes. La technologie propose divers modes de diffusion musicale, mais la représentation vivante reste une expérience appréciée. Le musicien est donc appelé à se produire devant un auditoire lors de concerts, de spectacles, d'auditions, de concours ou d'autres occasions. Il sait se préparer sur les plans musical et psychologique afin de fournir la meilleure performance possible. Il sait gérer sa nervosité et peut rester concentré même dans les situations stressantes. Il

¹³⁹ Afin de simplifier cette typologie, nous désignons par arrangement un ensemble de disciplines : arrangement, orchestration, transcription, harmonisation.

sait interagir avec son auditoire par les gestes et la parole. Lorsqu'il se produit, le musicien adopte les rôles du **concertiste**, de la **vedette** et du **metteur en scène**.

Enseigner. La transmission des savoirs est une activité naturelle pour les humains et une nécessité sociale. Le domaine de la musique ne fait pas exception à la règle et les occasions d'enseignement-apprentissage (formelles, informelles, conscientes, inconscientes) sont constantes. Il arrive cependant que le musicien veuille délibérément agir sur le développement musical d'une personne ou d'un groupe de personnes, car il croit que ses connaissances et son expérience de la musique pourraient lui être profitables. Il est capable de susciter l'apprentissage, car il sait utiliser les ressources dont il dispose et adapter ses interventions en fonction des besoins de cette personne. Lorsqu'il enseigne, le musicien adopte les rôles du **maître de musique** et du **spécialiste en enseignement de la musique**.

Théoriser. La spéculation musicale est une activité très ancienne. Aujourd'hui, la recherche en musique a une valeur scientifique et couvre de nombreux domaines de savoirs. Le musicien cherche à comprendre et à expliquer certains aspects de la musique. Une solide formation lui permet de formuler des hypothèses, de piloter des recherches pour les vérifier et de proposer des théories valides qui ont de multiples applications. Lorsqu'il théorise, le musicien adopte le rôle du **musicologue**.

Faire carrière¹⁴⁰. Le musicien est membre d'une société à laquelle il peut contribuer de multiples façons. Plusieurs musiciens désirent cependant retirer un revenu de leur activité afin de pouvoir s'y consacrer à temps plein. Dans ce cas, le musicien

¹⁴⁰ Nous avons d'abord pensé à une catégorie intitulée *S'insérer socialement*, sans doute plus représentative des diverses modalités d'insertion socio-professionnelle du musicien. Nous nous sommes néanmoins limité à *Faire carrière*, une sous-catégorie de *S'insérer socialement*, étant donné que les seules données ayant été recueillies sur ce thème avaient trait à l'insertion professionnelle du musicien. Nous en déduisons qu'il s'agit là d'une préoccupation de premier ordre.

s'engage dans le jeu difficile de l'offre et de la demande qui conditionne la réussite sociale. Au-delà des compétences strictement musicales, le musicien possède une bonne connaissance du milieu musical et des parcours professionnels possibles. Il peut identifier les niches qui lui permettront de se démarquer pour faire sa place. Il tire profit de son expertise lorsque des opportunités se présentent à lui. Dans la mesure où il pressent un avantage stratégique, il n'hésite pas à accepter des défis réalistes qui ne figuraient pas dans son plan de carrière original et, au besoin, il accepte de compléter sa formation. Il joue de ses habiletés sociales pour étendre son réseau de relations professionnelles. Il sait démontrer qu'il est la personne de la situation. Lorsqu'il désire faire carrière, le musicien adopte les rôles du **musicien professionnel**, de l'**agent d'artiste**, de l'**entrepreneur**, de l'**éditeur**, du **producteur**.

5.4.2 Les compétences musicales

Dans le contexte éducationnel actuel, il serait approprié de formuler en termes de *compétences* les intentions relatives au développement des capacités musicales. Le concept de compétence¹⁴¹ recouvre des acceptions diverses et sa définition suscite encore aujourd'hui des discussions. Il semble cependant se dégager un consensus sur le fait que son utilisation en éducation vise un meilleur arrimage entre le projet éducatif formel et les exigences de la vie extrascolaire. Au-delà de la simple acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, le développement d'une compétence a trait au fait de *savoir mobiliser* ses ressources en situation réelle (Perrenoud, 1997), cette dernière s'opposant vraisemblablement à la situation *clinique* et *contrôlée* du cadre scolaire conventionnel. Dans cette optique, la définition des compétences musicales pourrait prendre appui sur les treize catégories d'activités

¹⁴¹ Pour une analyse plus approfondie du concept de compétence, voir le premier chapitre (section 1.1.5).

pratiquées par les musiciens en situation réelle, et que nous avons définies à la section 5.4.1.

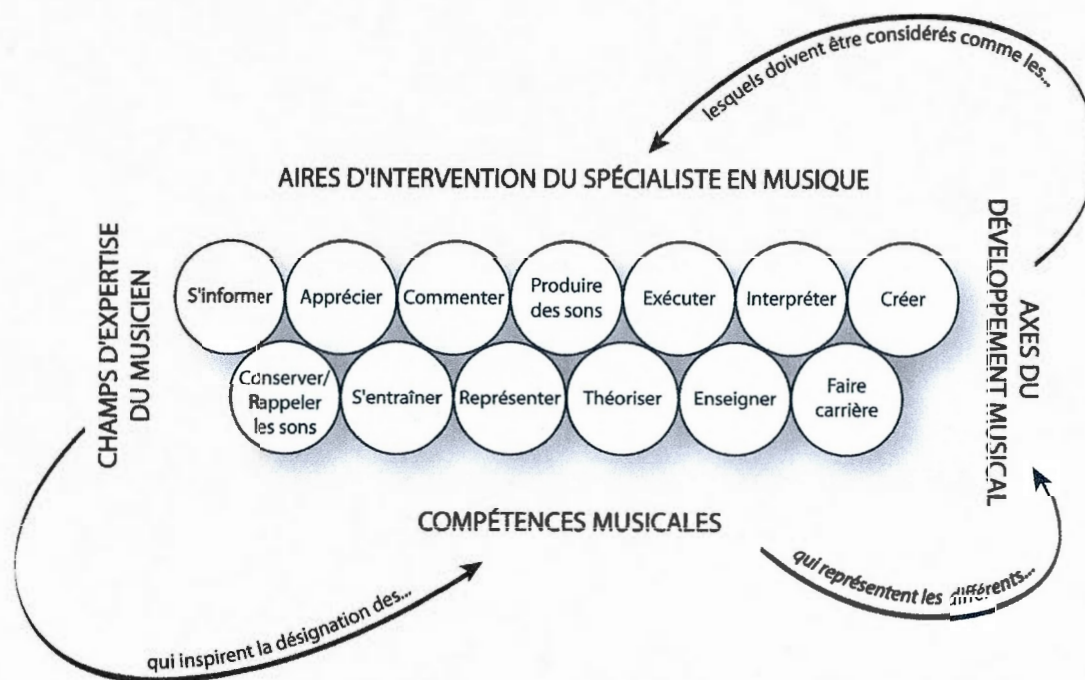


Figure 5.2 Les compétences musicales

Nous définirons donc la *compétence musicale* comme la capacité de mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, de valeurs et d'attitudes lors de l'accomplissement d'une activité musicale. Le terme « mobilisation » désigne la capacité du musicien d'activer, d'adapter et de coordonner adéquatement ses ressources personnelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) en situation réelle.

Dans les situations musicales courantes toutefois, ces activités ne peuvent être réalisées de manière indépendante et isolée. Toute activité musicale implique de la part du musicien un va-et-vient ininterrompu et quasi instantané entre différentes catégories d'activités musicales. Qui plus est, chaque situation musicale présente des contingences particulières qui appellent un ajustement, voire une révision, des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) du musicien. Dans l'exercice de son art, le musicien est donc capable d'adapter et de coordonner de manière optimale quantité d'actes musicaux appartenant à différentes catégories d'activités musicales afin de répondre aux particularités de chaque contexte de réalisation. C'est ce que nous pourrions appeler la compétence musicale globale ou le *musicianship*.

Les treize compétences musicales constituent les différents axes du développement musical global puisqu'elles couvrent l'ensemble des champs d'expertise du musicien. Chacune de ces compétences peut cependant faire l'objet d'un projet de formation spécifique qui visera à favoriser chez l'apprenti musicien l'intégration de l'important réseau de savoirs qu'elle recouvre. Le degré de maîtrise d'une compétence musicale s'observe dans l'action selon un continuum qui va de l'incapacité jusqu'à l'expertise. L'enseignant contribuera au développement de la compétence musicale en concevant des situations d'enseignement-apprentissage appropriées. C'est donc en agissant sur le développement des différentes compétences musicales que l'enseignant favorisera le développement musical de l'élève. Nous dirons donc que les différentes compétences musicales constituent les aires d'intervention privilégiées du spécialiste en musique.

Du point de vue de l'axiologie de l'éducation musicale scolaire, les intitulés de compétences musicales se situent au niveau des énoncés objectifs généraux. Les objectifs généraux découlent des finalités et des buts éducationnels. Bien que leur formulation reste diffuse et abstraite, ils se rapprochent des situations d'enseignement-apprentissage en regroupant des savoirs propres à certaines aires

d'interventions éducatives. Ils indiquent les résultats attendus pour une partie d'un programme d'études ou d'un processus d'éducation (d'après R. Legendre, 2005; Sauvé, 1997). Les objectifs généraux étant trop abstraits pour éclairer le déroulement opérationnel des situations d'enseignement-apprentissage, ils doivent être subdivisés en unités plus concrètes, les objectifs spécifiques. Cette catégorie d'objectifs indique précisément les contenus (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui feront l'objet de situations d'enseignement-apprentissage (d'après R. Legendre, 2005).

Or, il nous est actuellement impossible de formuler avec précision le contenu spécifique des treize compétences musicales. Il se trouve en effet qu'une compétence musicale doit nécessairement être envisagée en fonction d'une pratique musicale qui en détermine les spécificités. Improviser un *blues* à la guitare n'engage pas les mêmes connaissances, habiletés, valeurs et attitudes qu'une improvisation au clavecin dans le style français de l'esthétique baroque ou qu'une improvisation à la flûte sur un *râga* indien. En étant ainsi rattachées à des situations concrètes et changeantes, les compétences musicales engendrent une quantité illimitée d'objectifs spécifiques dont il ne serait pas réaliste d'entreprendre l'inventaire dans le cadre de cette recherche.

Construire des modèles explicatifs présentant les sous-catégories de savoirs à considérer pour le développement des différentes compétences musicales serait également très utile. Par exemple, pour la compétence *Créer*, nous pourrions retrouver des sous-catégories telles que : le processus de créativité, la démarche de création, les méthodes de composition, les procédés stylistiques, etc. Malheureusement, nous ne pourrions entreprendre une telle démarche dans le cadre limité de cette recherche. Il nous faudrait en effet réaliser l'anasynthese d'une documentation scientifique déjà abondante pour chaque catégorie de compétence.

Nous pourrions cependant identifier catégories de savoirs les plus fondamentales, celles qui sont communes à toute les compétences : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Ces catégories génériques pourraient servir de cadre de référence lors

d'une éventuelle démarche de caractérisation des savoirs spécifiques de chaque compétence musicale.

5.4.3 Les savoirs musicaux

Il est nécessaire de s'arrêter quelques instants sur la notion de *savoir musical* afin de dissiper la confusion provoquée par la diversité des points de vue qui coexistent sur cette notion dans la documentation spécialisée en éducation musicale. Cet examen vise l'intégration des diverses nomenclatures aux catégories généralement utilisées dans le domaine de l'éducation : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Nous ferons un survol des représentations du savoir musical les plus notoires. Nous verrons sommairement les typologies de David Elliott (1995), de Bennett Reimer (2003) et de Keith Swanwick (1994). Cet examen nous amènera à proposer une typologie des savoirs musicaux qui nous aidera à préciser davantage l'Objet de l'éducation musicale scolaire.

Pour David Elliott (1995), le savoir musical se présente sous les cinq formes suivantes :

1. Le ***formal knowledge*** a trait au savoir musical transmis par l'école, surtout sous forme verbale : théories, concepts, faits, etc.;
2. Le ***informal knowledge*** ou *musical savvy* a trait au savoir musical vivant, tel qu'il se présente dans le milieu musical, hors du cadre scolaire;
3. Le ***impressionistic knowledge*** a trait au savoir intuitif qui supporte le jugement du musicien. Ce savoir ineffable lui permet d'opérer des choix personnels quant au déroulement de la musique;
4. Le ***supervisory knowledge*** a trait au savoir métacognitif qui permet au musicien de réguler ses démarches en cours d'action;

5. Le *procedural knowledge* a trait à la capacité d'appliquer les quatre autres types de savoirs en situation réelle. Pour Elliott, la compétence musicale (*musicianship*) se définit d'abord dans l'action.

Bennett Reimer (2003) distingue, quant à lui, les quatre types de savoir musical suivants :

1. *Knowing about* fait référence aux savoirs conceptuels, factuels, théoriques liés aux différentes pratiques musicales;
2. *Knowing why* est une extension du *knowing about*. Il fait référence à la compréhension des liens qui unissent les spécificités culturelles et les caractéristiques esthétiques de la musique. *Savoir pourquoi* telle musique « sonne » ainsi agit sur la qualité de l'expérience musicale;
3. *Knowing within* fait référence au savoir intime qui résulte du processus de structuration perceptuelle et affective engagé lors de l'interaction directe avec les propriétés esthétiques de la musique. Il s'agit d'un savoir d'ordre sensible et ineffable qui permet d'expérimenter la signification profonde de la musique;
4. *Knowing how* fait référence à la capacité de rencontrer les exigences pratiques de la musique. Le *knowing how* procède de l'intégration des trois autres formes de savoir : c'est l'expression du jugement musical dans l'action.

Enfin, Keith Swanwick (1994) différencie le savoir intuitif et le savoir analytique, bien que, selon lui, ces formes de savoirs entretiennent une relation dynamique et complémentaire :

1. *L'intuitive knowledge* est un savoir intime, personnel, lié aux impressions sensibles et à l'imagination. L'intuition fait le pont entre le chaos des

sensations et la compréhension intellectuelle (analytique). Elle est préalable et fondamentale à tous les types d'apprentissage dans n'importe quelle discipline.

2. L'*analytical knowledge* est un savoir universel, partagé, lié à la conceptualisation, à la logique, à la théorisation. Le savoir analytique s'appuie sur le savoir intuitif qu'il permet de rationaliser. Cette rationalisation conduit à un approfondissement de l'expérience intuitive.

Ces typologies nous renseignent sur la manière dont ces théoriciens influents conçoivent le savoir musical. Un des éléments qui ressort de cette mise en parallèle est la présence, chez ces trois théoriciens, de l'intuition, des impressions sensibles et le l'affect.

Toutefois, ces typologies, si elles sont éclairantes à plusieurs égards, ne correspondent pas au vocabulaire courant en matières de didactique et de curriculum. Les contenus d'enseignement-apprentissage communément désignés par les mots « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être » renvoient à des types de contenus spécifiques. Voyons maintenant comment nous pouvons caractériser ces notions.

Tout d'abord, le *savoir* renvoie aux connaissances (information) que l'élève acquiert par l'étude, l'observation ou l'expérimentation (R. Legendre, 2005). Selon les données de la psychologie cognitive, les connaissances peuvent être classées à l'intérieur de trois catégories :

- Les **connaissances déclaratives** font référence à la connaissance des faits, des termes, des phénomènes, des données, des règles, des principes, des théories, etc. Elles renvoient au *savoir quoi* ou au *savoir qui* (R. Legendre, 2005).
- Les **connaissances procédurales** font référence à la connaissance des moyens, des séquences d'actions, des procédures, des démarches, des

techniques et des procédés pour réaliser une action. Elles renvoient au *savoir comment agir* (R. Legendre, 2005; Tardif, 1997).

- Les **connaissances conditionnelles** font référence à la connaissance des conditions de l'action. Elles permettent de déterminer la meilleure stratégie à appliquer au regard d'un contexte particulier. Elles renvoient au *savoir pourquoi agir* et au *savoir quand agir*. Ce type de connaissance est étroitement associé au développement de l'expertise, car il permet la flexibilité de l'action. Non seulement l'expert possède-t-il un répertoire de connaissances déclaratives et procédurales fortement articulé, mais il est capable de les mobiliser adéquatement en fonction des situations qui se présentent à lui (Tardif, 1997).

En éducation musicale, le *savoir* ne se limite donc pas aux connaissances *sur* la musique, mais s'étend à tous les aspects de la formation musicale. Chaque compétence requiert l'acquisition de connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles spécifiques.

Le *savoir-faire* renvoie aux habiletés (capacités) que l'élève développe pour accomplir des activités, des tâches (R. Legendre, 2005). Diverses taxonomies de ces habiletés renvoient aux différents domaines du développement humain. Selon Renald Legendre (1995; 2005), il existerait actuellement huit domaines du développement humain disposant de taxonomies validées :

1. Le **domaine cognitif** regroupe les habiletés qui ont trait au rappel des connaissances, au développement des capacités intellectuelles, à l'acquisition et à l'utilisation des savoirs;
2. Le **domaine moteur**, appelé également domaine psychomoteur ou physique, regroupe les habiletés qui ont trait aux mouvements du corps et qui nécessitent une coordination neuromusculaire;

3. Le **domaine affectif** regroupe les habiletés qui ont trait au développement des sentiments, des émotions, des intérêts, des attitudes, des valeurs, des appréciations, du jugement, de la sensibilité et de la capacité d'adaptation;
4. Le **domaine social** regroupe les habiletés qui ont trait à la perception d'autrui, à l'interprétation de leurs intentions, de leurs sentiments, de leur rôle et de leur situation dans la société;
5. Le **domaine perceptuel** regroupe les habiletés qui ont trait au développement sensoriel en vue de prises de conscience affinées des stimuli et des objets de l'environnement ainsi que de leurs qualités et de leurs relations;
6. Le **domaine conceptuel** regroupe les habiletés qui ont trait au développement de la capacité de représentation et d'abstraction;
7. Le **domaine expérientiel** regroupe les habiletés qui ont trait au développement de la capacité à transformer son expérience vécue en savoir personnel;
8. Le **domaine moral** regroupe les habiletés qui visent le développement de conduites conformes à une pensée personnelle, intégrée et respectueuse des autres, de même que la connaissance, la compréhension et l'appréciation critique des actions humaines.

La documentation spécialisée en éducation musicale fait essentiellement référence aux domaines cognitif, moteur et affectif. Il est manifeste cependant que la diversité des situations éducatives susceptibles d'être couvertes par le concept d'éducation musicale peut toucher l'ensemble des domaines de développement humain. Par ailleurs, certains documents font allusion au *domaine esthétique* :

« Music as a discipline involves the three traditional domains of learning: the cognitive, the affective, and the psychomotor. However, a fourth domain or

component of the other three that should be included in educational thought is what could be referred to as the "aesthetic domain." It is an area in which music—in fact all the arts—makes unique contributions to the development of the whole being. It is a domain too often ignored when discussed in educational circles and yet it is a facet of learning that offers much insight into humanistic concepts and has a salutary effect on decisions involving the affective domain. Aesthetic sensitivity contributes to that area of human growth and development that assists in achieving perception of and insight into human feeling and human emotion. Furthermore, it is aesthetic judgment that contributes to one's sense of values in arriving at conclusions that affect a personal lifestyle and mode of existence. If there is agreement with the above, and then if aesthetics is to be meaningful in an individual's life, the prime aim of music education should be the development of aesthetic judgment and aesthetic value » (Abeles *et al.*, 1994, p. 102-103).

L'existence de ce domaine est une hypothèse plausible si l'on soutient le postulat selon lequel l'esthétique serait un domaine de connaissance spécifique. Toutefois, une recension des écrits ne nous a pas permis de repérer les fondements constitutifs d'un tel taxon (élément de taxonomie). Par ailleurs, les descriptions qui en sont faites restent floues.

Nous avons également recensé des *taxonomies du développement musical*. Certaines de ces taxonomies portent sur le développement musical général et proposent des stades de maturation fondés sur différentes théories de l'apprentissage, notamment celle de Jean Piaget. Nous pensons entre autres aux modèles de Malcolm Ross (1984), Mary Louise Serafine (1988), Keith Swanwick (1994; 1986), Jeanne Shapiro Bamberger (1991), David John Hargreaves (1986). D'autres taxonomies, plus nombreuses celles-là, ont trait à des développements spécifiques et contextualisés : habiletés vocales, habiletés rythmiques, discrimination auditive, etc. Pour l'instant, ce genre de travaux ne peut être intégré à notre recherche. D'une part, comme nous l'avons mentionné précédemment, une investigation approfondie des taxonomies spécifiques aux différentes compétences musicales outrepasserait les limites de notre recherche. Qui plus est, ce secteur d'études est tellement morcelé qu'une démarche systématique de recension et de synthèse serait nécessaire pour en tirer quelque

conclusion significative. D'autre part, nous sommes encore loin de modèles normatifs du développement musical (Wirthner et Zulauf, 2002). Les modèles ayant une telle visée nous renseignent essentiellement sur les caractéristiques développementales des élèves. Au regard d'une représentation globale de la base de savoirs professionnels du spécialiste en musique (voir figure 2.2), ces travaux devraient plutôt être situés dans la composante *Sujet*, qui regroupe les savoirs associés aux caractéristiques des élèves.

Le *savoir-être*, quant à lui, renvoie aux valeurs et aux attitudes (manière d'être) que l'élève adopte face à lui-même, aux autres, aux choses ou aux situations de la vie. C'est un savoir qui se situe dans la sphère de l'affectivité, mais qui influence l'ensemble de la personnalité (Delors, 1996). Le savoir-être se manifeste par des conduites, un certain rapport au monde, une qualité d'être qui a des répercussions sur le bien-être général, l'épanouissement et l'insertion socioprofessionnelle d'une personne. La notion de savoir-être reste floue cependant et les nombreuses composantes qui peuvent lui être attribuées (attitudes, morale, éthique, estime de soi, etc.) de même que leur nature abstraite rendent difficile la conception de modèles d'enseignement, notamment en ce qui a trait à évaluation des apprentissages (Grisé et Trotter, 1997). Le développement du savoir-être fait appel à des stratégies qui renvoient à la sensibilité du sujet, plutôt qu'à ses capacités cognitives. Nous pensons, par exemple, à certaines approches issues du courant de la pédagogie humaniste ou encore aux approches holistiques, expérientielles et affectives (R. Legendre, 2005). Sans doute l'éducation musicale constitue-t-elle un terrain privilégié pour le développement du savoir-être.

Nous proposons maintenant une typologie des savoirs musicaux qui met en relation les typologies de David Elliott (1995), de Bennett Reimer (2003) et de Keith Swanwick (1994) avec les notions de *savoir* et de *savoir-faire* et de *savoir-être* que nous venons d'esquisser.

Tableau 5.2
Une typologie des savoirs musicaux

			<i>Bennett Reimer</i>	<i>David Elliott</i>	<i>Keith Swanwick</i>
Compétence musicale : Savoir mobiliser un ensemble intégré de savoirs lors de l'accomplissement d'une activité musicale	Savoir (quoi)	Connaissances déclaratives	<i>Knowing about Knowing why</i>	<i>Formal knowledge Informal knowledge</i>	<i>Analytical knowledge</i>
	Savoir (comment)	Connaissances procédurales			
	Savoir (pourquoi) Savoir (quand)	Connaissances conditionnelles		<i>Supervisory Knowledge</i>	
	Savoir-faire	Habiletés	<i>Knowing how</i>	<i>Procedural knowledge</i>	
	Savoir-être	Attitudes et valeurs			
	Savoir-ressentir	Intuition, impressions sensibles, affect	<i>Knowing within</i>	<i>Impressionistic knowledge</i>	<i>Intuitive knowledge</i>

Il est intéressant de constater les notions de savoir, de savoir-faire et de savoir-être ne concordent pas exactement avec les typologies d'Elliott (1995), de Reimer (2003) et de Swanwick (1994). Tout d'abord, les typologies de ces auteurs ne font pas référence aux attitudes et aux valeurs comme composantes du savoir musical. Cette absence étonne et devrait motiver une recherche plus approfondie. Par ailleurs, nous

avons senti le besoin d'ajouter une catégorie supplémentaire, que nous appellerons ici « savoir impressionniste », qui regroupe les savoirs associés à l'intuition, à l'impression sensible et à l'affect suggérés Elliott (1995), Reimer (2003) et Swanwick (1994). La dimension « impressionniste » semble être une composante essentielle du savoir musical. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de la définir plus précisément dans le cadre de cette recherche. Sans doute est-elle une spécificité du domaine de l'éducation artistique. C'est pourquoi il serait nécessaire d'investiguer cette question à partir d'un corpus documentaire couvrant les travaux issus du champ plus vaste de l'éducation artistique.

Cette typologie (figure 5.2) propose une cartographie inédite des savoirs musicaux qui nous semble plus adaptée à la terminologie usuelle en éducation. De plus, elle met en lumière certaines incomplétudes des propositions existantes et suggère une catégorie supplémentaire, propre au domaine de l'éducation artistique, qui devra être validée et précisée par d'autres recherches.

Nous adopterons donc les mots « savoir », « savoir-faire », « savoir-être » et « savoir-ressentir » pour caractériser le contenu des compétences musicales. Nous savons qu'ils renvoient à des types de contenus particuliers (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs et affects) et qu'ils trouvent une correspondance dans le champ de savoir de l'éducation musicale.

5.4.4 Énoncés d'objectifs généraux

Alors que la finalité est de l'ordre du vœu et que le but comporte des éléments d'analyse des besoins et des tâches, l'objectif général est un énoncé d'intention plus précis qui identifie des ensembles de savoirs propres aux différents axes d'un programme d'études ou d'un processus éducatif. Les objectifs généraux doivent être subdivisés en unités plus concrètes qui précisent les contenus (savoir, savoir-faire,

savoir-être, savoir-ressentir) devant faire l'objet de situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons vu, à la section 5.4.2 que les intitulés de compétences musicales pouvaient être utilisés pour formuler les objectifs généraux de l'éducation musicale scolaire. Nous proposons donc ici une liste de treize catégories d'objectifs généraux qui témoignent d'une conception globale de l'éducation musicale scolaire, c'est-à-dire qu'ils couvrent l'ensemble des aires d'intervention éducatives qu'il est possible d'envisager pour la musique. L'éducation musicale scolaire peut viser d'amener l'enfant à être capable :

- **De s'informer sur la musique;**
- **D'apprécier la musique;**
- **De commenter la musique;**
- **De produire des sons;**
- **D'exécuter la musique;**
- **D'interpréter la musique;**
- **De créer la musique;**
- **De conserver et rappeler les sons;**
- **De s'entraîner à la musique;**
- **De représenter la musique;**
- **De théoriser la musique;**
- **D'enseigner la musique;**
- **De faire carrière dans le domaine de la musique.**

Nous pensons qu'une proposition d'éducation musicale scolaire (modèle éducationnel, programme d'études) privilégie le développement d'un ensemble de compétences musicales parmi les treize que nous venons d'énumérer.

À la section suivante, nous verrons comment s'articulent entre eux les différents éléments développés depuis le début de ce chapitre.

5.5 Synthèse et discussion

Nous voici maintenant rendus à l'étape d'intégrer entre eux les éléments théoriques développés tout au long de cette recherche. Nous expliciterons d'abord de quelle manière nos résultats répondent aux objectifs de recherche que nous nous étions fixés (section 5.5.1). Nous présenterons ensuite un ensemble de tableaux-synthèses qui montrent les principaux paramètres de notre modèle axiologique. Nous traiterons ensuite de l'utilité de ce modèle pour le développement curriculaire (section 5.5.2) et pour la formation des spécialistes en musique (5.5.3).

5.5.1 L'adéquation des résultats avec les intentions de recherche

Comme nous l'avons vu au chapitre abordant la problématique de la recherche, la période de formation initiale devrait être l'occasion, pour le futur spécialiste en musique, d'acquérir une base de savoirs professionnels reflétant toute la richesse du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Or, l'appréhension, l'organisation, l'intégration et l'appropriation de ce champ de savoirs lui posent d'énormes défis, car les éléments qui le composent apparaissent en vrac dans la documentation. Bien qu'ils renvoient chacun à des aspects précis de l'éducation musicale, il est impossible pour le novice de se retrouver dans un tel capharnaüm de données, de concepts, de modèles, de théories, etc. Pour donner un sens à cet enchevêtrement d'informations, il doit les caractériser et établir entre elles les liens qui lui permettront de saisir leur fonction respective dans une structure d'ensemble cohérente.

Au deuxième chapitre, nous avons envisagé la construction d'une cartographie globale du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Cette cartographie prend la forme d'un répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ l'éducation musicale scolaire. Nous désirions également que ce dernier soit structuré de telle manière qu'il puisse être utile au développement des compétences professionnelles du spécialiste en musique.

La grande question qui nous préoccupait alors était de déterminer un mode de structuration approprié. Nous avons établi que la base de savoirs du spécialiste pouvait être articulée en fonction de la *situation pédagogique* (Legendre, 1983), un modèle systémique de la situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce modèle largement reconnu est constitué de quatre composantes *Sujet, Objet, Milieu, Agent* et de trois relations pédagogiques la *Relation didactique*, la *Relation d'enseignement*, la *Relation d'apprentissage*. Afin de rendre notre projet réalisable, nous avons choisi de concentrer notre effort de structuration sur la composante *Objet*, pour laquelle nous avons retenu cinq paramètres : *fondements musicaux, finalités, buts, objectifs généraux et contenu* de l'éducation musicale scolaire. Ces différents paramètres forment une axiologie de l'éducation musicale scolaire.

La figure 5.3 présente la hiérarchisation des intentions pédagogiques à la base de cette axiologie. Ce schéma montre que notre recherche correspond à *une démarche de modélisation axiologique du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire* répondant à une préoccupation bien concrète de clarification, de mise en ordre, d'organisation et de compréhension de la réalité complexe du champ de savoirs du domaine de l'éducation musicale scolaire. À ce chapitre, notre recherche constitue un apport appréciable au champ théorique de l'éducation musicale, puisque aucun modèle de ce genre n'avait été réalisé jusqu'à présent.

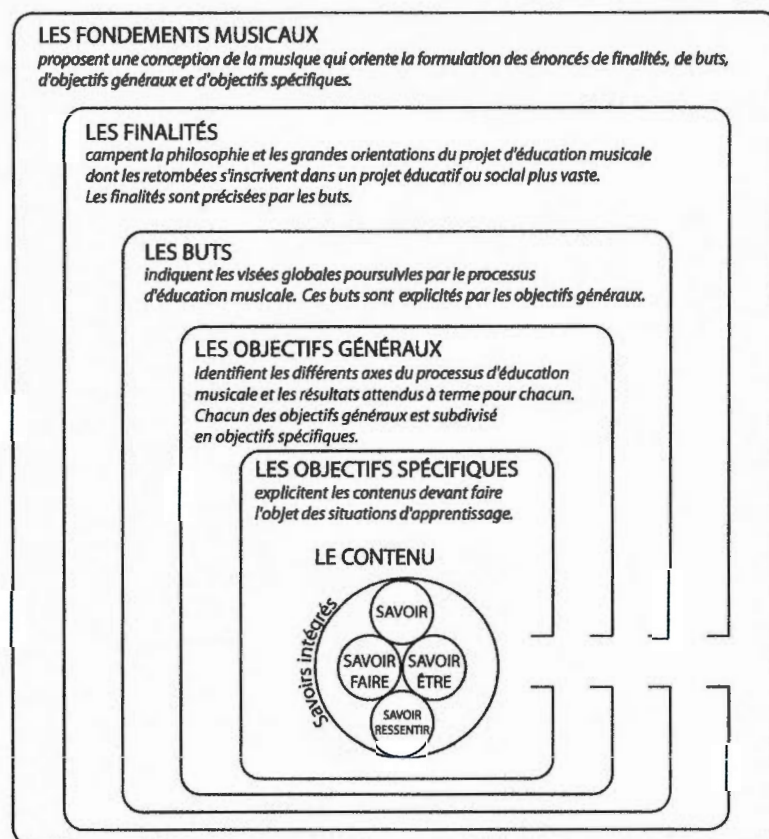


Figure 5.3 Une hiérarchisation des intentions pédagogiques à la base d'une axiologie de l'éducation musicale scolaire.

Les sections précédentes de ce chapitre, nous ont permis de caractériser les paramètres de l'Objet que nous avons retenus au deuxième chapitre (section 2.2) et sur lesquels se penchent les objectifs spécifiques de notre recherche. Les tableaux 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 et 5.8 rassemblent les principaux résultats de cette démarche. Rappelons que le paramètre *Fondements musicaux* a été abordé sous l'angle des manifestations de ces fondements et a ainsi donné lieu à trois sous-catégories : le type de musique, les instruments de musique et les configurations d'exécution (tableaux 5.3, 5.4, 5.5). Ces manifestations traduisent, en effet, la conception de la musique sous-jacente à une proposition d'éducation musicale.

Tableau 5.3 La nature de la musique : les types de musique

Les types de musique privilégiés traduisent une conception de la musique et de l'éducation musicale scolaire.				
Angle de découpage	MUSIQUE			
Géographie	Occidentale	Orientale	Moyen-orientale	<i>Etc.</i>
	Américaine	Européenne	Africaine	<i>Etc.</i>
	Canadienne	Hongroise	Française	<i>Etc.</i>
Culture / tradition	Arabe	Afro-américaine	Juive	<i>Etc.</i>
Chronologie	Primitive	Ancienne	Moderne	<i>Etc.</i>
Système musical	Modale	Tonale	Dodécaphonique	<i>Etc.</i>
Procédé compositionnel	Homophonique	Polyphonique	Polyrythmique	<i>Etc.</i>
Mode de création	Improvisée	Composée		<i>Etc.</i>
Mode de Transmission	Orale	Écrite		<i>Etc.</i>
Instrumentation	Vocale	Instrumentale		<i>Etc.</i>
Configuration d'exécution	Soliste	Chorale	Orchestrale	<i>Etc.</i>
Mode d'exécution	En direct	Enregistrée		<i>Etc.</i>
Contenu	Pure	À programme		<i>Etc.</i>
Fonctions	Religieuse	Thérapeutique	Politique	<i>Etc.</i>
Qualité expressive	Minable	Bonne	Excellente	<i>Etc.</i>
Sexe	Hommes	Femmes		<i>Etc.</i>
Groupes sociaux	Jeunes	Vieux	Marins	<i>Etc.</i>
Style	D'église	De chambre	De danse	<i>Etc.</i>
Niveau	Folklorique	Artistique	Populaire	<i>Etc.</i>
Genre	Opéra	Blues	Raga	<i>Etc.</i>
Période	Ars Nova	Baroque	Romantisme	<i>Etc.</i>
<i>Etc.</i>	<i>Etc.</i>	<i>Etc.</i>	<i>Etc.</i>	<i>Etc.</i>

Tableau 5.4 La nature de la musique : les instruments de musique

Les instruments de musique ou les sources sonores privilégiés traduisent une conception de la musique et de l'éducation musicale scolaire.	
<ul style="list-style-type: none"> • La voix : effets vocaux, déclamation, chant, etc.; • Le corps : effets sonores, percussions corporelles; • Les instruments : idiophones, membraphones, cordophones, aérophones, électrophones; • L'environnement : sons de l'environnement sonore. 	

Tableau 5.5 Les fondements musicaux : les configurations d'exécution

Les configurations d'exécution privilégiées
traduisent une conception de la musique et de l'éducation musicale scolaire.

- Les **ensembles instrumentaux** : l'ensemble de percussions, l'ensemble de cuivres, l'ensemble de vents, l'ensemble de cloches à main, la fanfare, le combo de jazz, l'ensemble dixieland, le *big band*, l'ensemble rock, le quatuor à cordes, l'orchestre de chambre, l'ensemble de gamelan, l'ensemble Orff, l'ensemble Baschet, etc.
- Les **ensembles vocaux** : le chœur de garçons, le chœur de filles, le chœur mixte, l'ensemble de jazz vocal, le quatuor *Barber Shop*, le chœur *Gospel*, etc.
- Les **ensembles mixtes** : qui combinent les deux types d'ensemble précédents.

Tableau 5.6 Les finalités de l'éducation musicale scolaire

Les finalités de l'éducation musicale scolaire peuvent poursuivre cinq perspectives complémentaires.

Les énoncés de finalités sont fonction des valeurs privilégiées
à l'intérieur des cinq catégories suivantes :

- Dans sa **perspective éducative**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité le développement global, optimal et équilibré des élèves à travers leur relation à la musique.
- Dans sa **perspective musicale**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité le développement des potentialités musicales des élèves.
- Dans sa **perspective culturelle**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité le développement de l'identité culturelle des élèves à travers leur relation à la musique.
- Dans sa **perspective sociale**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité de contribuer au dynamisme de la société en général et du milieu musical en particulier.
- Dans une **perspective scolaire**, l'éducation musicale scolaire a pour finalité la réussite des élèves en contribuant à la qualité générale du milieu de vie scolaire.

Tableau 5.7 Les buts de l'éducation musicale scolaire

L'éducation musicale scolaire vise des buts en lien avec cinq catégories de finalités.
Les énoncés de buts sont fonction des valeurs privilégiées à l'intérieur des cinq catégories suivantes :

- Dans sa **perspective éducative**, l'éducation musicale scolaire a pour but de favoriser le développement des capacités cognitives, motrices, affectives, sociales, perceptuelles, conceptuelles, expérientelles et morales des élèves en vue d'optimiser chez ces derniers l'appropriation des aspects esthétique, culturel et pratique de la musique.
- Dans sa **perspective musicale**, l'éducation musicale scolaire a pour but de doter les élèves de savoirs relatifs aux aspects esthétique, culturel et pratique de la musique.
- Dans sa **perspective culturelle**, l'éducation musicale scolaire a pour but de contribuer à la structuration et à l'affirmation de l'identité musicale des élèves en les mettant en relation avec les dimensions esthétique, culturelle et pratique de la musique.
- Dans sa **perspective sociale**, l'éducation musicale scolaire a pour but de susciter l'engagement des élèves dans une démarche musicale permanente fondée sur une appropriation des dimensions esthétique, culturelle et pratique de la musique.
- Dans sa **perspective scolaire**, l'éducation musicale scolaire a pour but de favoriser la réussite globale des élèves en les engageant dans des activités pédagogiques significatives, stimulantes et diversifiées couvrant les dimensions esthétique, culturelle et pratique de la musique.

Tableau 5.8 Les objectifs généraux de l'éducation musicale scolaire

L'éducation musicale scolaire vise le développement de compétences musicales qui correspondent à des objectifs généraux. Le choix des compétences à développer est fonction de la conception de la musique privilégiée et des visées éducatives poursuivies.

- **S'informer** sur la musique;
- **Apprécier** la musique;
- **Commenter** la musique;
- **Produire des sons**;
- **Exécuter** la musique;
- **Interpréter** la musique;
- **Créer** la musique;
- **Conserver et rappeler les sons**;
- **S'entraîner** à la musique;
- **Représenter** la musique;
- **Théoriser** la musique;
- **Enseigner** la musique;
- **Faire carrière** dans le domaine de la musique.

Le développement des compétences musicales suppose l'intégration de différents types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-ressentir) à travers les situations d'enseignement-apprentissage.

La visée descriptive de notre recherche a mené à la réalisation d'une ou de plusieurs typologies pour chacun des paramètres de l'Objet d'enseignement-apprentissage. Il s'agissait essentiellement d'organiser et de présenter en un tout cohérent les données relatives à l'Objet d'enseignement-apprentissage disponibles dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Cette description était complétée par des renvois aux auteurs et aux courants pédagogiques associées aux types définis. Par ailleurs, à cause de l'ampleur de la recension des écrits réalisée, notre modèle se présente comme un état de la question des possibilités liées à l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire.

La visée prescriptive de notre recherche a trait à une certaine vision de l'éducation musicale valorisée tout au long de cette thèse. Tout d'abord, la prise en compte d'une

conception globale de l'éducation musicale scolaire. De ce point de vue, notre modèle constitue la proposition d'éducation musicale la plus globale qu'il nous ait été donné de connaître. Deuxièmement, la nécessité de reconnaître la diversité des possibles en éducation musicale. Notre modèle offre à cet effet un panorama des possibilités axiologiques de l'éducation musicale scolaire qui permet d'apprécier la multiplicité des approches et des formes qu'elle peut prendre et de constater les opportunités d'apprentissage quasiment illimitées qu'offre la musique en milieu scolaire. Troisièmement, l'importance de faire des choix appropriés au regard du contexte et au regard des valeurs que l'enseignant porte et dont il doit être conscient. En montrant l'éventail des possibilités axiologiques, ce modèle favorise une prise de conscience chez ce dernier de sa propre théorie de l'éducation musicale. Quatrièmement, l'importance d'analyser la portée et les limites de ses propres choix au regard des autres possibilités et au regard d'une vision globale de l'éducation musicale. Enfin, l'importance de lier les théories de l'éducation musicale aux théories de l'éducation et de consolider les ponts entre ces deux champs. Dans cette recherche, cela se manifeste, entre autres, par l'utilisation d'un cadre de structuration issu de la didactique générale, la *situation pédagogique* Legendre (Legendre, 1983). Ce modèle facilite le réinvestissement des résultats de la recherche dans le domaine de l'éducation, notamment en ce qui a trait au vocabulaire et aux théories éducationnelles.

5.5.2 L'utilité du modèle pour le développement curriculaire et pour la planification didactique

Nous devons cependant reconnaître qu'un modèle axiologique aussi global se présente comme une proposition curriculaire en amont des choix contextuels : c'est par un ensemble d'interventions éducatives cohérentes entre elles, bien orchestrées et pertinentes au regard de chaque contexte spécifique, que l'éducation musicale pourra se déployer de façon optimale, en tenant compte de l'ampleur des possibilités de

choix. Les différentes possibilités que nous avons mises au jour doivent se concrétiser dans des situations d'enseignement-apprentissage sous la forme de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-ressentir) que l'élève doit intégrer entre eux et pour lesquels il faut prévoir un certain temps pédagogique. Un projet spécifique d'éducation musicale réaliste ne pourrait couvrir à lui seul l'ensemble des visées et des contenus identifiés dans notre modèle axiologique. Par ailleurs, des choix se posent qui pourraient être incompatibles entre eux, en ce qui concernent les visions et les valeurs qui les motivent.

Dans une perspective de développement curriculaire et de planification pédagogique, il faudrait donc considérer ce répertoire de visées et de contenus comme un ensemble d'options représentatif de l'état de développement actuel du champ de savoirs de l'éducation musicale. Ces options sont autant d'éléments à inclure ou à exclure d'un programme d'éducation musicale scolaire ou encore d'un programme de formation initiale à l'enseignement de la musique. Confrontés à cette multiplicité d'options, les planificateurs sont appelés à clarifier l'axiologie spécifique du projet d'éducation musicale qu'ils souhaitent implanter.¹⁴²

La figure 5.4 situe notre modèle au regard d'une telle situation de choix. Comme nous le voyons sur cette figure, la clarification d'une axiologie est fonction de deux pôles d'influence : les besoins éducationnels d'un milieu scolaire à combler dans un milieu scolaire en particulier et les possibilités pédagogiques de l'éducation musicale scolaire qui permettent d'envisager des façons de combler ces besoins.

¹⁴² Notons qu'une démarche de développement curriculaire amènera les planificateurs à se positionner sur d'autres éléments tels que l'approche pédagogique, les stratégies d'enseignement-apprentissage, les séquences d'activités, les moyens d'évaluation de l'enseignement et des apprentissages, etc. Pour une analyse plus approfondie des notions de curriculum et de développement curriculaire, nous suggérons le travail de Micheline-Joanne Durand (1996).

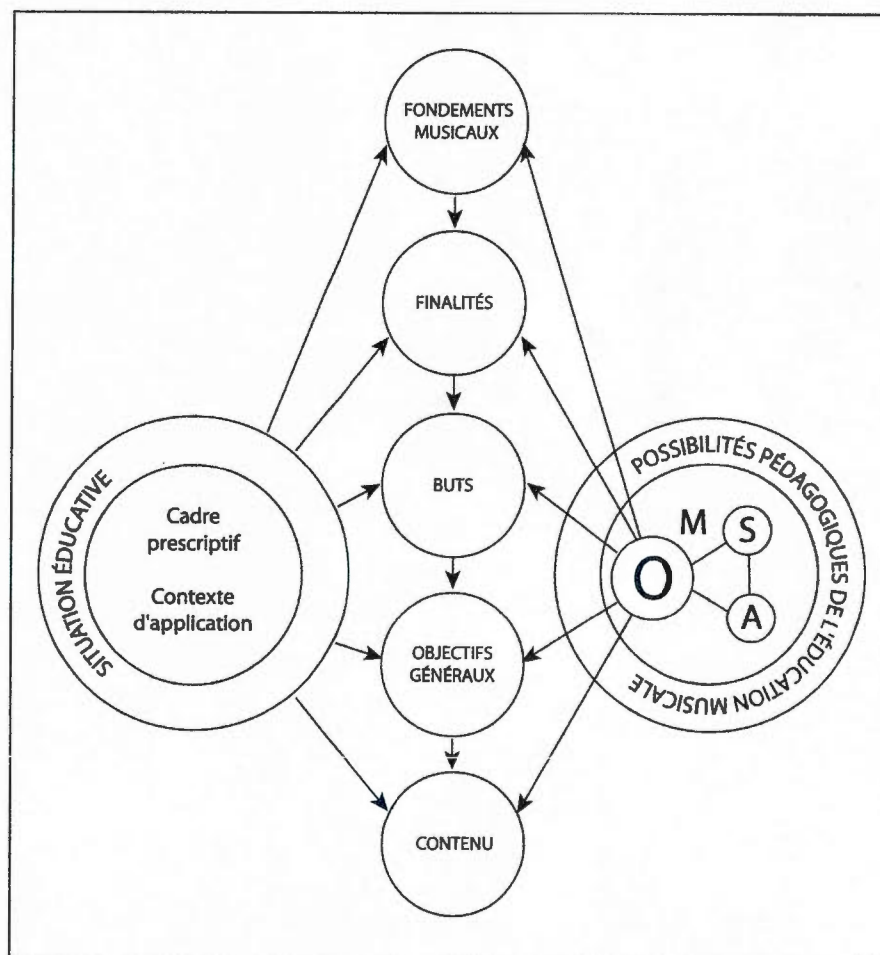


Figure 5.4 Notre modèle au regard d'une situation de décision curriculaire

L'ensemble *Situation éducative* regroupe les éléments auxquels une proposition d'éducation musicale doit répondre. Ainsi, le *Cadre prescriptif* renvoie aux choix éducatifs de la société. Au Québec, ces choix sont exposés dans *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative* (Québec, 1997) et articulés dans les programmes d'études (Québec, 2001b, 2004). En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants de musique, il existe également des prescriptions explicitées dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations* (Québec, 2001a). Le *Contexte d'application*, c'est-à-dire les différents milieux scolaires, présente des

particularités qui agissent comme des contraintes sur le processus éducatif. Nous pensons, par exemple, au projet éducatif de l'école, aux programmes d'études locaux, aux ressources matérielles, financières et temporelles, aux caractéristiques des élèves et des enseignants, etc. L'identification des besoins éducationnels d'un milieu donné doit tenir compte du *Cadre prescritif* et des caractéristiques du *Contexte d'application*.

L'ensemble intitulé *Possibilités pédagogiques de l'éducation musicale* regroupe la totalité du savoir pédagogique actuellement disponible dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Nous entendons par « savoir pédagogique » les savoirs relatifs aux différentes composantes de la situation pédagogique (SOMA).

Les choix axiologiques opérés par les planificateurs correspondent aux ensembles *Fondements musicaux*, *Finalités*, *Buts*, *Objectifs généraux* et *Contenu*. Ces choix doivent répondre aux besoins éducationnels du milieu. Or, une telle adéquation n'est concevable que dans la mesure où il existe des réponses appropriées dans le répertoire pédagogique de l'éducation musicale. Par conséquent, plus le champ de savoirs de l'éducation musicale sera riche de possibilités pédagogiques, plus grandes seront les probabilités d'y repérer des réponses appropriées aux besoins nombreux et diversifiés du milieu scolaire contemporain. Pourtant cette richesse n'est d'aucune utilité si les planificateurs la méconnaissent ! Ils auront tout intérêt à utiliser un cadre de référence pour s'orienter dans la masse des données pédagogiques du domaine de l'éducation musicale. Un tel cadre, proposant un schéma global de structuration des données pédagogiques, agirait tel une « carte du territoire » de l'éducation musicale. Notre modèle remplit précisément ce genre de fonction de référence. D'une part, il adopte des paramètres de structuration de l'Objet appropriés pour une démarche de clarification axiologique. D'autre part, les typologies élaborées pour chacun des paramètres suggèrent une organisation des données du champ de savoirs de l'éducation musicale en vue d'une appréhension globale. Dans le contexte actuel de réforme

éducative, un tel modèle, utilisé comme cadre de planification curriculaire ou pédagogique, pourrait contribuer à une amélioration des pratiques pédagogiques. Il servirait à repérer les meilleurs choix curriculaires ou pédagogiques en fonction des besoins identifiés pour un milieu donné.

Lorsqu'ils font des choix, les planificateurs doivent distinguer les éléments *essentiels*, devant constituer le projet d'éducation musicale, des éléments *secondaires*, pouvant en être écartés. Ce type de choix soulève habituellement de difficiles questions liées à la censure, à l'endoctrinement, à l'ethnocentrisme, au sexisme, etc. La détermination des contenus d'un projet d'éducation musicale doit donc être conduite avec le plus grand soin étant donné l'impact qu'ils peuvent avoir sur le développement du jeune musicien, qui est également une personne et un citoyen. Pour les planificateurs, le plus important est d'être conscients des choix opérés et de pouvoir les justifier au regard des non-choix. Chaque projet d'éducation musicale s'appuie en effet sur une certaine conception de l'éducation, de la musique, de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces conceptions influencent les décisions relatives au rôle de la musique dans l'éducation, au type de musique à privilégier, aux dimensions de la musique à considérer, aux compétences qui doivent être développées, etc. Un projet d'éducation musicale est toujours supporté par un ensemble de valeurs qui peuvent être discutées et disputées. Nous avons présenté plusieurs positions typiques adoptées par les responsables de l'éducation musicale pour opérer des choix. Malheureusement nous n'avons pas eu le temps de pousser l'exploration jusqu'au bout. À la lumière de notre démarche d'analyse, nous pensons qu'il serait pertinent d'ajouter pour chaque paramètre de notre modèle une typologie des positionnements possibles, laquelle devrait être assortie d'une discussion sur les valeurs qui les fondent. De tels ajouts pourraient faciliter le processus de clarification des valeurs des planificateurs et contribueraient à une prise de décision plus éclairée.

5.5.3 L'utilité du modèle pour la formation des spécialistes en musique

La formation initiale devrait préparer le spécialiste en musique à répondre aux multiples besoins du milieu scolaire contemporain. Or, il se trouve que l'éducation musicale, par ses multiples ramifications et modalités d'organisation dans le milieu scolaire québécois (voir chapitre 1, section 1.2), pourrait trouver avantage à exploiter la proposition d'éducation musicale globale à laquelle nous avons fait allusion précédemment.

Le milieu scolaire offre en effet de nombreuses possibilités d'apprentissage musical qui font appel à la mise en place d'un plan global de formation mettant à profit une diversité d'approches et de modèles pédagogiques. Il serait sage en effet d'envisager ce plan selon une perspective de complémentarité des modes d'appréhension de la musique afin d'assurer aux élèves un environnement éducatif offrant différentes manières d'aborder, de comprendre et de connaître la musique. Une telle approche améliorerait les chances de rejoindre les élèves dans la singularité de leurs centres d'intérêts, de leurs styles d'apprentissage, de leur culture, etc. Le recours à un modèle d'intervention unique semble de plus en plus difficile à justifier dans l'environnement scolaire contemporain, lequel reste, encore aujourd'hui, le lieu d'acquisition d'une culture générale. Comment le spécialiste en musique, *responsable local* du système d'éducation musicale, peut-il optimiser un tel plan de formation? À notre avis, il doit posséder une connaissance étendue des possibilités pédagogiques de son domaine d'intervention. Cette connaissance lui fournira un répertoire de ressources et stimulera sa *créativité pédagogique* pour élaborer des stratégies pédagogiques ciblées pour son contexte d'intervention.

Notre modèle pourrait être utilisé pour préciser une base de savoirs correspondant aux besoins éducationnels des étudiants en enseignement de la musique. Nous plaçons ici quelques éléments qui pourraient servir d'amorce à une démarche de développement curriculaire pour la formation initiale des spécialistes en musique.

- **Le type de musique.** Les programmes d'études du ministère de l'Éducation du Sport et du Loisir du Québec contiennent des prescriptions explicites en matière d'ouverture à la diversité des pratiques musicales. Or, une grande proportion des futurs spécialistes en musique a reçu une formation musicale de type « classique européenne », formation qui constitue également le fondement des programmes de formation initiale à l'enseignement. Que devraient savoir les futurs enseignants à propos des différentes pratiques musicales? Y a-t-il des types de musique à privilégier, des « incontournables »? Doivent-ils pratiquer ou simplement connaître les autres musiques?
- **Les instruments de musique.** Depuis toujours, la capacité de chanter juste est considérée comme une prérogative pour enseigner la musique. La maîtrise du piano ou de la guitare est également jugée essentielle, principalement pour accompagner les élèves dans les activités musicales. On s'attend également du spécialiste en musique qu'il soit capable de diriger un ensemble musical. Par ailleurs, la technologie sonore semble aujourd'hui un aspect incontournable en musique. Or, ces technologies sont suffisamment sophistiquées pour accompagner des élèves. Dans ce contexte, quelle devrait être la base instrumentale du spécialiste en musique? Doit-il maîtriser certains instruments? Quel degré de maîtrise attend-on de lui? L'exploration d'une diversité d'instruments devrait-elle faire partie du cursus de formation? Quelle place accorder aux TIC dans cette base instrumentale? Le spécialiste en musique devrait-il être capable de construire son propre instrumentarium?
- **Les configurations d'exécution.** Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, les programmes de formation à l'enseignement de la musique sont encore fortement attachés aux *méthodes actives* pour le primaire et la

formule de l'*orchestre* pour le secondaire, lesquels renvoient à des configurations d'exécution très typées. Nous savons qu'il existe une diversité de configurations d'exécution possibles au sein des propositions que nous avons recensées dans la documentation spécialisée en éducation musicale. À quels types de configuration le programme de formation devrait-il préparer les futurs enseignants? Devrait-il familiariser l'étudiant avec des configurations non-conventionnelles, mais plus appropriées pour certains types de développements? Si oui, lesquelles ?

- **Les finalités.** À la section 5.2. nous avons vu la diversité des fonctions que peut remplir la musique dans l'éducation. Nous avons vu également que plusieurs courants de pédagogie musicale se sont développés pour répondre à différentes préoccupations éducationnelles. Nous nous rendons compte également que ces préoccupations rejoignent celles énoncées dans les programmes d'études actuels (Québec, 2001b, 2004). Peut-on intégrer toutes ces perspectives (éducatives, musicale, culturelle, sociale, scolaire) dans les seules *méthodes actives* et *formule de l'orchestre*. Sinon, quelle place devrait-on faire aux autres approches, courants et modèles pédagogiques en éducation musicale?
- **Les buts.** À la section 5.3, nous avons vu trois représentations de la musique constituant les trois angles complémentaires et interdépendants d'une approche globale de la musique en milieu scolaire : esthétique, culturel et pratique. Devrait-on s'assurer que les étudiants aient une compréhension de ces trois représentations? Devrait-on inclure à leur base professionnelle les modèles d'enseignement correspondant à ces différentes perspectives?
- **Les objectifs généraux.** À la section 5.4, nous avons identifié treize compétences musicales. Ces compétences se retrouvent, plus ou moins explicités, dans les programmes d'études du ministère de l'Éducation du

Sport et du Loisir (Québec, 2001b, 2004), soit sous la forme de compétences transversales, soit dans les énoncés de compétences disciplinaires ou encore comme composantes sous-entendues de ces compétences disciplinaires. Devrait-on veiller à ce que les futurs enseignants possèdent eux-mêmes ces compétences avant de les enseigner? Si oui, avec quel degré de maîtrise? Par ailleurs, les étudiants devraient-ils posséder les connaissances nécessaires pour enseigner ces treize compétences? Sinon, quelles compétences devraient être écartées du programme?

- **Le contenu.** Directement associé au développement des compétences musicales le contenu se décline en savoir, en savoir-faire, en savoir-être et en savoir-ressentir. La notion de compétence implique l'intégration de ces catégories de savoir. Les étudiants devraient-ils être familiers avec les éléments spécifiques rattachés à ces trois catégories de savoirs?

Les quelques réflexions que nous venons de formuler montrent la pertinence du cadre de structuration que nous avons adopté pour notre modèle. Il permet d'organiser la pensée selon des catégories claires, mutuellement exclusives, cohérentes et appropriées pour répondre au problème de clarification de la base de savoirs du spécialiste en musique. Chacun des paramètres nous renvoie à une typologie qui elle-même permet d'identifier des secteurs précis du champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. Notre modèle constitue, à notre avis, un intermédiaire fort utile entre les dimensions théorique et pratique de l'éducation musicale scolaire.

Depuis le premier chapitre de cette thèse, les différentes typologies que nous avons élaborées concourent à donner une représentation globale de l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire. Lorsque nous additionnons tous les éléments explicités, nous constatons la quantité ahurissante de savoirs qui sont liés à cet Objet et qu'il faut intégrer en toute cohérence. Or, n'oublions pas que la base de savoirs du spécialiste en musique est également constituée des autres composantes de

la situation pédagogique que nous n'avons pu clarifier dans le cadre de cette recherche : Sujet, Milieu, Agent, relation didactique, relation d'enseignement, relation d'apprentissage. Considérant l'énergie qui anime le monde de la recherche éducationnelle à travers le monde, nous pouvons sans peine imaginer que ces autres composantes sont également constituées de nombreux éléments qui viendraient s'ajouter à ceux que nous avons déjà dégagés pour l'Objet.

Nous pouvons dès lors éprouver de l'empathie pour les formateurs d'enseignants qui doivent concevoir des programmes de formation selon une approche professionnelle de l'enseignement musical (Québec, 2001a). Pour intégrer une base de savoirs aussi importante dans une formation d'au plus quatre années, une réflexion importante doit être entreprise qui amènera sans doute les planificateurs à envisager de nouveaux modes d'organisation curriculaire qui optimiseront le temps de formation.

Le recours à un schéma global d'organisation du savoir, comme le modèle que nous venons de réaliser, pourrait contribuer avantageusement à l'optimisation du temps de formation. Nous pensons en effet que de tels modèles peuvent agir comme des « accélérateurs d'apprentissage », si ils sont adaptés aux activités de formation. Notre modèle donne à connaître le champ des possibles liés à l'Objet d'enseignement-apprentissage. Il épargne ainsi à l'étudiant d'entreprendre la longue démarche que nous avons due réaliser pour la construire. Il propose également une structure pour l'organisation des savoirs pédagogiques. L'étudiant peut y intégrer ses connaissances antérieures et en ajouter de nouvelles au fur et à mesure qu'il progresse dans ses apprentissages. À notre avis, l'étudiant ayant intégré une telle carte du territoire pédagogique relatif à l'Objet d'enseignement-apprentissage sera mieux préparé pour aborder la complexité de l'enseignement musical et mieux outillé pour gérer la quantité toujours croissante des savoirs pédagogiques. Nous pensons également qu'une telle « carte mentale », en lui donnant à connaître l'ensemble des possibilités, l'aidera à se dégager du paradigme de la « méthode unique ».

Tel que signalé, il serait pertinent, dans la perspective du développement des compétences professionnelles, d'étendre la recherche que nous avons réalisée aux autres composantes de la situation pédagogique. Nous sommes d'avis qu'un tel modèle offrirait un cadre de référence inédit et utile au développement professionnel des spécialistes en musique. Cela resterait cependant à vérifier par une implantation en situation réelle. Nous pensons, par exemple à des études de cas auprès de formateurs d'enseignants ou à des analyses comparatives entre différents groupes d'étudiants en formation à l'enseignement de la musique.

CONCLUSION

Au terme de cette trajectoire de recherche qui visait l'élaboration d'un modèle axiologique mettant au jour les « possibles » relatifs à l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire, il convient de dresser un court bilan de la démarche. Nous avons recueilli plus de 5 000 unités d'analyse que nous avons synthétisées dans quelque 300 pages. La principale difficulté à laquelle nous avons été confronté fut la gestion d'une telle quantité d'information. Plusieurs cycles de catégorisation ont été nécessaires à mesure que se précisait notre carte mentale du domaine. Il faudrait d'ailleurs revoir, encore une fois, l'ensemble des catégories à la lumière des résultats de notre démarche.

Cette recherche nous a permis d'améliorer notre compréhension du domaine de l'éducation musicale. Nous avons pu clarifier des éléments de base qui étaient demeurés obscurs malgré une dizaine d'années d'études universitaires dans le domaine. Les éléments théoriques (typologies et modèle axiologique) que nous avons développés nous permettent aujourd'hui d'appréhender l'éducation musicale plus globalement en tenant compte de plusieurs paramètres à la fois. Nous ne lisons plus les écrits spécialisés de la même manière. Nous sommes capable de situer les propos d'un auteur dans un plan d'ensemble et d'évaluer l'état de nos connaissances pour tel secteur particulier. La démarche de recherche nous a permis de nous familiariser avec le champ de la recherche en éducation musicale et d'élaborer des stratégies de recherche documentaires efficaces. L'abondance de la documentation relative à l'éducation musicale fut d'ailleurs une agréable surprise.

Bien que nous soyons resté au niveau des idées générales pour la plupart des thèmes abordés, nous avons apporté le plus grand soin à la rédaction des synthèses menant à ces idées. La démarche fut généralement longue et fastidieuse à cause du processus de validation. Il y avait en effet une grande quantité d'unités d'analyse à synthétiser pour chaque catégorie. Nous devions nous assurer de l'équivalence de la terminologie anglaise et française, statuer sur les divergences sémantiques qui apparaissaient entre les différents auteurs, vérifier la concordance des synonymes et des quasisynonymes, et confirmer l'adéquation du vocabulaire employé avec la terminologie courante en éducation. Nous avons également porté une attention toute particulière au style d'écriture qui devait rester simple afin de rencontrer notre critère d'accessibilité. Nous avons cherché à conserver le même niveau d'approfondissement pour toutes les analyses devant figurer dans la thèse. Enfin, nous nous sommes assuré de l'homogénéité de terminologie dans l'ensemble du document.

Notre méthodologie s'est avérée lourde et contraignante dans les premières phases de la recherche. Mais, une fois les unités d'analyse enregistrées et catégorisées dans la banque de donnée informatisée, cette méthode nous est soudainement apparue avantageuse. En tant que jeune chercheur, nous voyons difficilement comment nous aurions pu réaliser un modèle d'une telle envergure sans un tel dispositif. La quantité de données à mettre en relation nécessitait un support *physique* pour assister nos facultés mnésiques! Qui plus est, ces unités d'analyses pourront être réutilisées pour des recherches subséquentes.

Tout au long de cette démarche de recherche, nous avons construit des modèles théoriques à partir de données recensées dans la documentation. Nous avons clarifié des notions de bases (spécialiste en musique, éducation musicale, formation musicale, éducation musicale scolaire) que nous avons mises en relation dans différents modèles globaux (situation pédagogique, cycle de l'éducation, Objet d'enseignement-apprentissage, professionnalisation de l'enseignement, compétence, raisonnement

pédagogique). Nous sommes d'avis qu'un des aspects les plus originaux de cette thèse est le rassemblement à l'intérieur d'un même document de tous ces repères théoriques et conceptuels qui d'ordinaire sont dispersés dans la documentation spécialisée en éducation musicale.

Notre un modèle axiologique de l'éducation musicale scolaire met en évidence le dynamisme de la recherche en éducation musicale, la diversité des courants qui coexistent dans la documentation ainsi que l'extrême richesse des possibilités d'intervention éducatives en musique. Nous avons été en mesure d'identifier un ensemble d'*options* pour chacun des paramètres de l'Objet d'enseignement-apprentissage et d'énoncer les principaux enjeux auxquels elles nous confrontent. Nous croyons que ce modèle offre des perspectives inédites sur l'Objet d'enseignement-apprentissage de l'éducation musicale scolaire. Par exemple, la typologie des compétences musicales apporte des précisions sur la notion de développement musical. De même, nous avons explicité les relations entre les différentes perspectives de l'éducation musicale : éducative, musicale, culturelle, sociale et scolaire. Nous avons également proposé une axiologie de l'éducation musicale (finalités, buts, objectifs généraux, objectifs spécifiques et contenu) qui offre des clés d'interprétation utiles pour la planification curriculaire ou didactique. Enfin, en offrant une vue d'ensemble du paysage axiologique de l'éducation musicale scolaire, notre modèle permet de mettre en lumière l'impact concret des énoncés de finalités sur la planification des situations d'enseignement-apprentissage. Voilà un élément inédit qui vient contribuer de manière significative au champ théorique de l'éducation musicale scolaire!

Cette recherche adopte résolument une perspective globale. Au lieu de nous concentrer sur un élément très spécifique de l'éducation musicale, nous avons préféré embrasser le domaine dans son entièreté. Il ne s'agissait pas simplement de proposer un assortiment d'éléments théoriques et conceptuels, mais bien de les organiser de

telle manière que la dynamique et la cohérence de l'ensemble soient mises en évidence. Ainsi, si l'on exclut le chapitre consacré à la méthodologie, l'ensemble de cette thèse doit être considéré comme un modèle théorique global. Les modèles spécifiques, théoriques ou conceptuels, que nous avons élaborés constituent autant d'éléments devant concourir au développement d'une théorie générale de l'éducation musicale scolaire.

Toutefois, les limites d'une telle approche résident dans la présentation forcément sommaire de chacun des éléments. Chacun des thèmes abordés dans cette recherche appelle évidemment une réflexion plus approfondie. Nous avons écarté les analyses critiques trop sophistiquées qui nous auraient éloigné de la trame centrale de notre propos. Nous nous sommes plutôt limité à de courtes synthèses représentatives des idées principales et communément partagées. À notre avis, il importe de considérer la cohérence de l'ensemble plutôt que les limites de l'une ou l'autre des synthèses particulière. Notre modèle n'est assurément pas achevé. Nous devons voir cette recherche comme une première synthèse qui devrait faire l'objet d'autres cycles d'anasynthèse en vue de la valider et de l'améliorer.

Nous pourrions entreprendre une recherche similaire à celle que nous venons de réaliser pour les autres composantes et interrelations de la situation pédagogique. Il existe, en effet, pour chacune de ces composantes et interrelations une documentation abondante qui mériterait d'être synthétisée. Nous pourrions alors obtenir une image plus nette de l'état de développement du champ théorique et stratégique de l'éducation musicale scolaire. Une telle recherche nous permettrait également de compléter compléter le répertoire systématisé des savoirs relatifs au champ de l'éducation musicale scolaire.

Il serait également souhaitable de préciser le contenu spécifique d'apprentissage à chacune des compétences musicales. Les résultats pourraient servir de cadre de référence pour l'élaboration de programmes d'études ou de situation d'enseignement-

apprentissage. Il faudrait, de plus, vérifier la pertinence d'ajouter le domaine esthétique au nombre des domaines fondamentaux du développement humain. Le cas échéant, la construction d'une taxonomie spécifique décrivant les stades du développement esthétique devrait devenir un objectif prioritaire. Enfin, il conviendrait d'enrichir la typologie des savoirs musicaux de façon à tenir compte des travaux réalisés dans le champ plus vaste de l'éducation artistique.

Bref, nous pourrions voir dans cette thèse le point de départ d'un programme de recherche à long terme qui nous permettrait d'approfondir les éléments trop rapidement traités. Nous possédons une méthode et un cadre général de structuration. Il ne reste plus qu'à poursuivre la démarche amorcée...

RÉFÉRENCES

- Abbaye-Bibliothèque. (2005). Consulté le 1er septembre 2005, sur le site de l'Encyclopédie universelle de la langue française, depuis <http://www.encyclopedia-universelle.com/abbaye-bibliothèque.html>
- Abeles, H. F., Hoffer, C. R., et Klotman, R. H. (1994). *Foundations of Music Education* (2ième éd.). New-York: Schirmer Books.
- Adderley, C. L. (1996). *Music teacher preparation in South Carolina colleges and universities relative to the National Standards - Goals 2000*. Thèse de doctorat inédite, University of South Carolina, États-Unis.
- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical, une pédagogie évolutive*. Paris: L'Harmattan.
- Albarea, R. (1997). L'éducation musicale pour la formation d'une identité européenne pluraliste. *International Review of Education*, 43 (1), 61-72.
- Allard, M., et Lefebvre, B. (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones : des origines à aujourd'hui*. Montréal: Logiques.
- Allyson, L. (1992). *Analyse de programmes d'éducation musicale pour des enfants d'âge préscolaire : (3-5 ans)*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (2 éd., pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Anderson, L. W. (Dir.). (1995). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2e éd.). New York: Pergamon Press.

- Anderson, W. (2005). Classical Music Education. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 2 septembre 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Anderson, W. M., et Campbell, P. S. (Dir.). (1989). *Multicultural perspectives in music education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Anderson-Nickel, D. J. (1997). *Teacher expertise among elementary general music teacher*. Thèse de doctorat inédite, Arizona State University, États-Unis.
- Assayag, G., et Cholleton, J.-P. (1994, Octobre). L'appareil musical. *Résonance* (7), depuis <http://mediatheque.ircam.fr/articles/textes/Assayag94a/>
- Attali, J. (1977). *Bruits : essai sur l'économie politique de la musique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and taxonomies : an introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, Californie: Sage.
- Baines, A. (1988). Organologie. In *Université d'Oxford : Dictionnaire encyclopédique de la musique* (Vol. 2, pp. 361-364). Paris: Robert Laffont.
- Bamberger, J. S. (1991). *The mind behind the musical ear : how children develop musical intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barrett, J., McCoy, C. W., et Veblen, K. K. (1997). *Sound Ways of Knowing : Music in the Interdisciplinary Curriculum*. New York: Schirmer Books.
- Barth, R. S., et Rathbone, C. H. (Dir.). (1971). *A bibliography of open education*. Newton, Mass.: Education Development Center.
- Bartle, G. A. R. (Dir.). (2000). *International Directory of Music and Music Education Institutions* (3rd éd.). Nedlands: Callaway International Resource Centre for Music Education, University of Western Australia.
- Beall, G. H. (1988). Methodology and music in general education. In J. T. Gates (Dir.), *Music education in the United States: contemporary issues* (pp. 202-223). Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Beatty, R. (2000). Assessing for success in music education. In B. Hanley & B. A. Roberts (Dir.), *Looking Forward: Challenges to Canadian Music Education* (pp. 193-209). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.

- Bélangier, C. (2001). *Les Grecs à l'époque hellénistique*. Consulté le 1er septembre 2005, sur le site du Collège Marianopolis, depuis <http://www2.marianopolis.edu/civilisation/grece/12.htm>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed. éd.). Boston ; Montreal: Pearson.
- Berlioz, H. (1862). *A travers chants : études musicales, adorations, boutades et critiques*. Paris: Michel Lévy.
- Beynon, C. (2000). Who is teaching the next generation of teachers? The implications for music education in the new millenium. In B. Hanley & B. A. Roberts (Dir.), *Looking Forward: Challenges to Canadian Music Education* (pp. 103-125). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.
- Bhattacharya, A. K. (1974). *Dimensions : philosophical essays on the nature of music and poetry*. Calcutta: K. P. Bagchi on behalf of Uttarsuri.
- Billard, P., et Philippot, M. (2003). Musique. In *Encyclopaedia Universalis*, version 9. [cédérom]. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man*. Seattle: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture, & experience : selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blais, M. (1983). *Les typologies en éducation des adultes : reflets d'une réalité en évolution : une revue de littérature sur les typologies*. Montréal: Librairie de l'Université de Montréal.
- Blondin, D. (1999). *Mise à l'essai d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire et observation et l'évolution du statut de l'élève*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Boardman, E. (1991). A message for the teacher of teachers. In R. J. Colwell (Dir.), *Basic Concepts in Music Education, II* (pp. 279-288). Niwot: University Press of Colorado.
- Boillot, H., et Le Du, M. (1993). *La pédagogie du vide : critique du discours pédagogique contemporain*. Paris: Presses universitaires de France.

- Booth, E., et Gallagher, S. (2005). Thomas Aquinas. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 2 septembre 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Borduas, P.-É. (1948). *Refus Global*. [s.l.]: Mithra-Mythe.
- Bourdieu, P., Darbel, A., et Schnapper, D. (1969). *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boutet, D. (2001). À la recherche d'un nouveau projet artistique. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 44-55). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Bower, C. (2005). Boethius. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 2 septembre 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Bowman, W. (1991, Fall). An Essay Review of Bennett Reimer's A Philosophy of Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 2 no 3, 76-87.
- Boyce-Tillman, J. (1994). The role of women in the passing on of tradition and its implications for the school music curriculum. In H. Lees (Dir.), *Musical connections: tradition and change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA* (pp. 283-291). London: International Society for Music Education.
- Boyea, A. (1999, automne). Native american music and curriculum: controversies and cultural issues. *Philosophy of Music Education Review*, 7 (2), 105-117.
- Boyea, A. (2000, printemps). Teaching native american music with story for multicultural ends. *Philosophy of Music Education Review*, 8 (1), 14-23.
- Brand, M. (2002, Mars). The love of music is not enough. *Music Educators Journal*, 88 (5), 45-46, 53.
- Bray, K., Green, J. P., et Vogan, N. F. (2005). Musique à l'école. In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Consulté le 9 février 2005, depuis <http://www.thecanadianencyclopedia.com>.
- Brien, R. (1994). *Science cognitive et formation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Brimo, A. (1972). *Les méthodes des sciences sociales*. Paris : Montchrestien: Paris : Montchrestien.

- Broudy, H. S. (1964). *Democracy and excellence in American secondary education : a study in curriculum theory*. Chicago: Rand McNally.
- Broudy, H. S. (1966). Educational theory and the music curriculum. In B. C. Kowall (Dir.), *Perspectives in Music Education, Source Book III* (pp. 575). Washington, D.C.: Music Educators National Conference.
- Broudy, H. S. (1978, winter). How Basic is Aesthetic Education or is 'RT THE FOURTH R? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, vol. 57, 1-10.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Bujic, B. (1988). Esthétique musicale. In *Université d'Oxford : Dictionnaire encyclopédique de la musique* (Vol. Tome 1, pp. 733-737). Paris: Robert Laffont.
- Cage, J. (1967). *Silence : lectures and writing*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Cain, T. (2001). Continuity and progression in music education. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 105-117). London/New York: Routledge/Falmer.
- Campbell, D. G. (1983). *Introduction to the musical brain*. Saint Louis, Mo.: Magnamusic-Baton.
- Campbell, D. G. (1998). *L'effet Mozart : les bienfaits de la musique sur le corps et l'esprit*. Montréal: Le Jour.
- Campbell, D. G. (2001). *L'effet Mozart sur les enfants : éveiller l'imagination et la créativité par la musique*. Montréal: Le Jour.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: a cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York; Toronto; New York: Schirmer Books; Maxwell Macmillan Canada; Maxwell Macmillan International.
- Candé, R. d. (1969). *La musique : histoire, dictionnaire, discographie* (nou. éd.). Paris: Seuil.
- Carignan, N. (1993). *Pédagogie musicale et éducation interculturelle : matériaux pour une analyse critique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

- Carignan, N. (2005, été). Est-ce que la musique est a-culturelle et a-sociale ? *Fameq à la une*, 19 (3), 34-35.
- Cassin, B. (2003). Les Muses. In *Encyclopaedia Universalis*, version 9. [cédérom]. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Centrale des syndicats du Québec. (2003). *Les conseils d'établissement des écoles en un coup d'oeil : guide pratique mis à jour*. Québec: Centrale des syndicats du Québec.
- Chailley, J., et Jouan, F. (2003). Grèce antique : théâtre et musique. In *Encyclopaedia Universalis*, version 9. [cédérom]. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies : proposition d'un modèle éducationnel*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Chénet, S., et Chazat, É. (1989). *Dans tous les sens: une expérience gustativo-sonore à l'école maternelle*. Paris: Structures sonores et pédagogie.
- Cheong, S. (1978, octobre). Music Education as Aesthetic Education. *Australian Journal of Music Education*, no 23, 21-23.
- Clapier-Valladon, S. (1980). L'enquête psychosociale et son analyse de contenu. *Psychologie française*, 25 (2), 149-160.
- Cobussen, M. (2002). *Deconstruction in music: interactive dissertation*. Thèse de doctorat inédite, Erasmus University of Rotterdam, Rotterdam.
- Cody, N. (2001). *La formation initiale d'un professionnel de l'enseignement au préscolaire-primaire par une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- College Music Society. (2003). *Directory of Music Faculties in Colleges and Universities, U.S. and Canada* (24ième éd.). Binghamton: College Music Society.
- Colwell, R. J. (1969). Approach to Aesthetic Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, vol. 17, 1-9.
- Colwell, R. J. (1987, Winter). Music Education and Philosophy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no 90, 41-52.

- Colwell, R. J. (1991). Evaluation. In R. J. Colwell (Dir.), *Basic Concepts in Music Education, II* (pp. 247-278). Niwot: University Press of Colorado.
- Colwell, R. J. (1992a, winter). Goodness and Greatness: Broudy on Music Education. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 26 issue 4, 37-48.
- Colwell, R. J. (1992b). Music education. In *Encyclopedia of educational research* (6e éd., pp. 879-887). New York/Toronto/New York: Macmillan/Maxwell Macmillan Canada/Maxwell Macmillan International.
- Colwell, R. J., et Richardson, C. (Dir.). (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Combarieu, J. (1927). *La musique : ses lois, son évolution*. Paris: Flammarion.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation : 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (1997). *Les programmes du secteur de la musique dans les universités du Québec* (No. 1). Montréal: Commission des universités sur les programmes.
- Conseil des Arts du Canada. Bureau Inter-arts. (2003). *Programme Inter-arts : Subventions de création/production pour artistes professionnels*. Consulté le 7 avril 2004, sur le site du Conseil des Arts du Canada, depuis <http://conseildesarts.ca/NR/rdonlyres/639B48AB-5CD7-4E48-A1D6-0B105A61146C/0/iag02af.pdf>
- Conseil des CFMI. (2000). *Musiques à l'école : Référentiel de compétences "musique" pour l'enfant. Fin de cycle 3 de l'école élémentaire*. Courlay, France: J. M. Fuzeau.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988a). *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988b). *Les activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation. Avis au ministre de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire : avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école : avis à la Ministre de l'éducation*. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignants. Avis au ministre de l'éducation*. Sainte-Foy, Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conservatoires et académies. (2005). In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Consulté le 9 février 2005, depuis <http://www.thecanadianencyclopedia.com>.
- Conway, C. (2002, mai). Curriculum writing in music. *Music Educators Journal*, 88 (6), 54-59.
- Copland, A. (1952). *Music and imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Ministère de l'éducation.
- Couture, F., et Lemerise, S. (1992). Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In L. Bernier et al. (Dir.), *Hommage à Marcel Rioux : sociologie critique, création artistique et société contemporaine* (pp. 77-94). Montréal: Albert Saint-Martin.
- Cox, G. (2002). *Living music in schools, 1923-1999: studies in the history of music education in England*. Aldershot: Ashgate.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- Daniel, R. T. (2004). Western Music. In *Encyclopaedia Britannica 2004*. [cédérom]. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Danto, A. (1964). The artworld. *The journal of Philosophy*, 61 (19), 571-548.
- Darling-Hammond, L., et Wise, A. E. (1992). Teacher professionalism. In *Encyclopedia of educational research* (6^e éd., pp. 1359-1367). New York/Toronto/New York: Macmillan/Maxwell Macmillan Canada/Maxwell Macmillan International.
- Dauphin, C. (1992). *Rousseau musicien des lumières*. Montréal: Louise Courteau.

- Dauphin, C. (2001). *La Musique au temps des encyclopédistes*. Ferney-Voltaire, France: Centre international d'étude du XVIIIe siècle.
- Dauphin, C. (2004). Les grandes méthodes pédagogiques du XXe siècle. In *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle* (Vol. 2 : Les savoirs musicaux, pp. 833-853). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.
- De Landsheere, V., et De Landsheere, G. (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Definition of music. (2005). In *Wikipedia, the free encyclopedia*: Fondation Wikimedia. Consulté le 7 septembre 2005, depuis <http://en.wikipedia.org/wiki/Music>.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris et Bry-sur-Marne: Buschet/Chastel et Institut National de l'Audiovisuel.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris/Paris: UNESCO/Odile Jacob.
- Dennis, B. (1970). *Experimental music in schools: towards a new world of sound*. London: Oxford University Press Music Department.
- Dennis, B. (1975). *Projects in sound*. London: Universal Edition.
- Department of Education and Science. (1991). *National Curriculum Music Working Group: Interim Report*. London: Department of Education and Science.
- Deriu, R. (2004). Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XXe siècle. In *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle* (Vol. 2 : Les savoirs musicaux, pp. 854-872). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.
- Deslauriers, J. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec : L'enseignement de la musique dans la province de Québec* (Vol. 4). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Detels, C. J. (1999). *Soft boundaries: re-visioning the arts and aesthetics in american education*. Westport, CT: Berfin and Garvey.
- Dickie, G. (1974). *Art and the aesthetic : an institutional analysis*. Ithaca: Cornell University Press.

- D'Unrug, M.-C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Éditions Universitaires.
- Durand, M.-J. (1996). *État de la question conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine curriculaire: Conception d'un modèle d'élaboration des programmes scolaire*.
- Durant, A. (1984). *Conditions of music*. London: Macmillan.
- Durrant, C., et Welch, G. (1995). *Making Sense of Music: Foundations for Music Education*. London: Cassells.
- Eisner, E. (Dir.). (1985). *Learning and teaching the ways of knowing : eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Elliott, D. J. (1991, Fall). Music Education as Aesthetic Education: A Critical Inquiry. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 2 no 3, 48-66.
- Elliott, D. J. (1992, fall). Rethinking music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 2 (1), 6-15.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New-York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (Dir.). (2005). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Ely, M. C., et Rashkin, A. E. (2005). *Dictionary of music education : a handbook of terminology*. Chicago: GIA Publications.
- Encyclopaedia Universalis. (2003). *Encyclopaedia Universalis, version 9 (cd-rom)*. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Epperson, G. (2004). Music. In *Encyclopaedia Britannica 2004*. [cédérom]. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Erwin, J., Kay, E., Kerchner, J., et Knight, J. (2003). *Prelude to music education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eshelman, D. A. (1995). *The instructional knowledge of exemplary elementary general music teachers: commonalities based on David J. Elliott's model of*

the professional music educator. Thèse de doctorat inédite, University of Oklahoma, États-Unis.

- Facci, S. (2004). Éducation musicale et multiculturalisme. In *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2 : Les savoirs musicaux, pp. 916-932). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.
- Favre, G. (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. Paris: La pensée universelle.
- Ferrari, F. (2004). Éducation musicale et médias. In *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2 : Les savoirs musicaux, pp. 899-915). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.
- Fletcher, P. (1987). *Education and music*. Oxford: Oxford University Press.
- Floyd, M. (2002). Relevance and transformation: roles for world musics. In G. Spruce (Dir.), *Teaching music in secondary schools: a reader* (pp. 181-192). London; New York: RoutledgeFalmer.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education : Interaction and Practice*. London: Sage.
- Fulin, A. (1992). *L'enfant, la musique et l'école*. Paris: Buchet/Chastel.
- Gagné, G., Spencer-Charolles, L., Lazure, R., et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Paris / Bruxelles / Montréal: Éditions universitaires / De Boeck-Wesmael / Université de Montréal.
- Galizot, R. (1975). *L'éducation esthétique*. Paris: Delagrave.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gary, C. L., et Ernst, K. D. E. (Dir.). (1965). *Music in General Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Gates, J. T. (1999). *Why study music?* Reston, VA: MENC-The National Association for Music Education, depuis <http://www.menc.org/publication/vision2020/gates.html>

- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A., et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherche contemporaines sur le savoir de enseignants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Ghiglione, R., et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris: Armand Colin.
- Glenn, K. J. (1995, Summer). The Mobilization of Music Education for the Global Economy. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 6 no 2, 45-53.
- Gobry, I. (2000). *Le vocabulaire grec de la philosophie*. Paris: Ellipse.
- Gohier, C. (1998, Juin). La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 2, 267-284.
- Goodall, S. (1992). Sharing music philosophies of the world. In H. Lees (Dir.), *Music Education : Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea* (pp. 193-198). London: International Society for Music Education.
- Graham, P. (2000). Sounds surround us. In B. Hanley & B. A. Roberts (Dir.), *Looking Forward: Challenges to Canadian Music Education* (pp. 157-168). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.
- Gray, N. (2001). Between tongues: inter-arts as inter-subjectivity. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 56-61). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Green, L. (1996). The emergence of gender as an issue in music education. In C. Plummeridge (Dir.), *Music Education: Trends and Issues* (pp. 41-58). London: Institute of Education.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2001). Music in society and education. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 47-60). London/New York: Routledge/Falmer.
- Grisé, S., et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski: Regroupement des collèges Performa.

- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher : teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1994). Teachers' Knowledge. In *The international encyclopedia of education* (2e éd., pp. 6117-6122). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.
- Guay, M.-H. (1996). *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : état de la question, appréciation critique et voies de recherche*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Hall, P. (2001). No discipline. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 78-89). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Hanslick, E. (1986). *Du beau dans la musique : essai de réforme de l'esthétique musicale* (trad. de l'allemand par Charles Bannelier et Georges Pucher). Paris: C. Bourgois.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hébert, P. (2001). Multidisciplinarité et historicité. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 136-145). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants : une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum : a collection of philosophical papers*. London/Boston: Routledge & K. Paul.
- Hoffer, C. H. (1993). *Introduction to Music Education* (2e éd.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Hookey, M. (1994). Culturally responsive music education: implication for curriculum development and implementations. In H. Lees (Dir.), *Musical connections: tradition and change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA* (pp. 84-90). London: International Society for Music Education.
- Householder, J. (2001). Deus ex disciplina. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 116-125). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique : théories et pratiques de l'éducation scolaire* (3e éd. Vol. 1). Berne: Peter Lang.
- Hoyle, E. (1994). Teacher as professionals. In *The international encyclopedia of education* (2e éd., pp. 6092-6093). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.
- Hybridation. (1997). In *Dictionnaire des arts médiatiques* (pp. 165). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Hybridization/hybridity. (1997). In *Artwords : a glossary of contemporary art theory* (pp. 67). Westport, CT: Greenwood Press.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Prendre le virage du succès*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Interdisciplinary. (1997). In *Artwords : a glossary of contemporary art theory* (pp. 72-73). Westport, CT: Greenwood Press.
- Intermédia. (1997). In *Dictionnaire des arts médiatiques* (pp. 181). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Interpénétrations. (2000). In *Guide de l'art du XXe siècle : peinture, sculpture, architecture, les grands mouvements* (pp. 147-148). Paris: Solar.
- Interstate New Teacher Assesment and Support Consortium. (2002). *Model standards for licensing classroom teachers and specialists in the arts: a ressource for state dialogue. Draft for comments*. Consulté le 15 janvier 2005, depuis <http://ccsso.org.red.doceus.com/content/pdfs/ArtsStandards.pdf>
- Jones, W. M. (1980, summer). Functions of Music in Music Education Since Tanglewood: A Ten-Year Report. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no 63, 11-19.

- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana et Chicago: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. R. (2002). *Transforming Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kahre, A. (2001). The interdisciplinary condition. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 126-135). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Kaiser, H. J. (1994a). Music education: programs and methods. In *The international encyclopedia of education* (2e éd., pp. 4016-4027). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.
- Kaiser, H. J. (1994b). Music teacher education. In *The international encyclopedia of education* (2e éd., pp. 4027-4030). Oxford, Angleterre: Pergamon Press.
- Kaplan, M. (1965). *Foundations and frontiers of music education*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Kassner, K. (2002, janvier). Cooperative Learning Revisited: A Way To Address the Standards. *Music Educators Journal*, 88 (4), 17-23.
- Kintzler, C. (2003, décembre). La musique comme fiction et comme monde. *DEMéter*. Consulté le 10 septembre 2005, depuis <http://www.univ-lille3.fr/revues/demeter/manieres/kintzler.pdf>
- Knieter, G. L. (1989). Quality in music education. In Music Educators National Conference (Dir.), *Readings in general music : selected reprints from Soundings, a publication of the Society for General Music, 1982 to 198* (pp. 7-9). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Knieter, G. L. (1991, Fall). A Review of A Philosophy of Music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 2 no 3, 94-97.
- Kostelanetz, R., et Brittain, H. R. (Dir.). (2001). *A dictionary of the avant-gardes : music, film, visual arts, dance, theater* (2e éd.). New York: Routledge.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis : an introduction to its methodology*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Kuehmann, K. M. (1987). *A theoretical model for curriculum development in general music for fundamentalist Christian elementary schools*. Thèse de doctorat inédite, Arizona State University, États-Unis.

- Kwami, R. M. (2001). Music education in and for a pluralist society. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 142-155). London/New York: Routledge/Falmer.
- Labuta, J. A. (1982). Curriculum Development for Music Education. In R. Colwell (Dir.), *Symposium in Music Education : a Festschrift for Charles Leonhard* (pp. 329). Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Labuta, J. A., et Smith, D. A. (1997). *Music Education: Historical Contexts and Perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lacroix, J.-G. (1990). *La condition d'artiste : une injustice*. Outremont, QC: VLB.
- Lamorthe, I. (1988). *De la musique avant toute chose*. Paris: Magnard.
- Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris: Hachette.
- Laramée, G. (2001a). Les aventuriers du mythe perdu. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 160-179). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Laramée, G. (2001b). Préface. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 4-7). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Laramée, G. (Dir.). (2001c). *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art*. Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lavedan, P. (1931). *Dictionnaire illustré de la mythologie et des antiquités grecques et grecques* (4e éd.). Paris: Hachette.
- Lawrence, I. (1978). *Composers and the Nature of Music Education*. London: Scholar Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lees, H. (Dir.). (1992). *Music Education : Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music*

Education held in Seoul, Korea. London: International Society for Music Education.

Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs.* Outremont, QC: Éditions Logiques.

Legendre, M.-F. (2005, 18 janvier). *L'approche par compétences: caractéristiques, pièges et difficultés.* Communication présentée dans le cadre du Fédération des établissements d'enseignement privés, Montréal.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Paris/Montréal: Nathan/Ville-Marie.

Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve.* Montréal/Paris: Guérin/ESKA.

Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires : pour dénouer la crise maintenant !* Montréal: Guérin.

Legendre, R. (Dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal/Paris: Guérin/Eska.

Legendre, R. (Dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.

Lemons, M. L. (1998). *Image, context, and knowledge in the practice of two elementary music teachers.* Thèse de doctorat inédite, University of Illinois at Urbana-Champaign, États-Unis.

Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec.* Thèse de doctorat inédite, Université de Paris VII, Paris.

Lenoir, Y., et Sauvé, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l'éducation, Volume XXIV, numéro 1*, 3-29.

Leonhard, C. (1988). The human values of music education. In J. T. Gates (Dir.), *Music education in the United States: contemporary issues* (pp. 185-192). Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.

Leonhard, C., et House, R. W. (1972). *Foundations and principles of music education* (2e éd.). New York: McGraw-Hill.

Les Muses. (2005). Consulté le 31 août 2005, sur le site Educnet, Musagora, depuis <http://www.educnet.education.fr/musagora/muses/>

- Lessard, D. (2001). Pour une écologie de la production. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 62-69). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Letarte, G. (2001). La boucle interdisciplinaire. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 146-159). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Lowe, A. (2000). Recherche dans le domaine de l'éducation musicale en milieu francophone minoritaire au Canada : aperçu et perspectives pour l'avenir. In R. Allard (Dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Moncton / Québec: Université de Moncton / Association canadienne d'éducation de langue française.
- Luce, D. W. (2001, printemps-été). Collaborative Learning in Music Education: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (2), 20-25.
- Mâche, F.-B. (1983). *Musique, mythe, nature : ou Les Dauphins d'Arion*. Paris: Klincksieck.
- Mâche, F.-B. (2002, juin/juillet). Les oiseaux musiciens : la communication acoustique. *Sciences et avenir, Hors-série*, 63-70.
- Madsen, C. K., et Kuhn, T. L. (1978). *Contemporary music education*. Arlington Heights, Ill: AHM.
- Malhomme, F., et Wersinger, A.-G. (2003, 15 au 17 décembre). *Mousikê et Arêtê : la musique et l'éthique, de l'antiquité à l'âge moderne. Programme*. Université Paris IV. Consulté le 9 septembre 2005, depuis <http://philos.vjf.cnrs.fr/programmes/CHPM-prog2003-04.pdf>
- Maneveau, G. (1977). *Musique et éducation : essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*. Aix-en-Provence: Édisud.
- Mark, M. L. (1988). Aesthetic and utility reconciled: the importance to society of education in music. In J. T. Gates (Dir.), *Music education in the United States: contemporary issues* (pp. 111-129). Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- Mark, M. L. (1996). *Contemporary Music Education* (3e éd.). New York: Schirmer Books.

- Mark, M. L. (1998, fall). Public Policy and the Genesis of Aesthetic Education. *Philosophy of Music Education Review*, vol. 6 no 2, 107-112.
- Mark, M. L. (1999, winter). A Historical Interpretation of Aesthetic Education. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 33 issue 4, 7-15.
- Marks, L. L. (1994). *The effectiveness of music teacher pre-service training in california's colleges and universities: professional preparation and teacher retention*. Thèse de doctorat inédite, University of Southern California, États-Unis.
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherche théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32. Consulté le 15 avril 2006, depuis http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/22Martineau3.pdf
- Mathiesen, T. J. (2005a). Ancient Greece. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 2 septembre 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Mathiesen, T. J. (2005b). Paideia. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 2 septembre 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Mauss, M. (2004). *Sociologie et anthropologie* (11e éd.). Paris: Quadrige/PUF.
- Mbuyamba, L. (1992). Sharing musics of the world: some ideas for an intercultural education in music. In H. Lees (Dir.), *Music Education : Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea* (pp. 26-32). London: International Society for Music Education.
- McCaskill, L. (1998). *The National standards for music education: a survey of general music methods professors' knowledge, attitudes, and professional practices*. Thèse de doctorat inédite, University of Colorado, États-Unis.
- McKinney, J. C. (1966). *Constructive typology and social theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McPherson, G. E. (1995, Summer). Redefining the Teaching of Musical Performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 6 no 2, 56-64.

- MENC. (1994). *National Standards for Arts Education: What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts*. Reston, VA: MENC -- The National Association for Music Education. Consulté le 27 mars 2005, depuis <http://www.menc.org/publication/books/standards.htm>
- MENC-The National Association for Music Education. (2001). *Carrers in Music*. Reston, Va: MENC-The National Association for Music Education. Consulté le 23 novembre 2005, depuis <http://www.menc.org/industry/job/careers/CIM2.pdf>
- Meyer-Denkman, G. (1977). *Experiments in sound: new directions in musical education for young children*. London: Universal.
- Mialaret, J.-P. (2000). Éducation musicale. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2e éd., pp. 359-363). Paris: Nathan.
- Michaud, Y. (1999). *La crise de l'art contemporain : utopie, démocratie et comédie* (5e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Miller Schonauer, A. L. (2002). *Teaching at the foundation: role development and identification among elementary general music teachers*. Thèse de doctorat inédite, University of Oklahoma, Norman, États-Unis.
- Mixed media. (1998). In *A dictionary of twentieth-century art* (pp. 398-399). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Mixed-média. (1997). In *Dictionnaire des arts médiatiques* (pp. 218). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Mixed-media/intermédia. (1998). In *Vocabulaire des arts plastiques du XXe siècle* (pp. 131-133). Paris: Minerve.
- Molino, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique. *Musique en jeu* (17), 37-62.
- Morin, G. (2003, 9 décembre). *L'approche orientante*. Communication présentée dans le cadre du Commission scolaire des Chênes, Drummondville.
- Morton, C. (2000). In the meantime: finding a vision for multicultural music education in Canada. In B. Hanley & B. A. Roberts (Dir.), *Looking Forward: Challenges to Canadian Music Education* (pp. 251-250). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.

- Mucchielli, A. (1996). Analyse de contenu. In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 36-37). Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème : applications pratiques*. Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème : applications pratiques* (3e éd.). Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Multimedia. (2004). In *The Grove dictionary of art online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 7 avril 2004, depuis <http://www.groveart.com>.
- Muse. (2004). In *Encyclopaedia Britannica 2004*. [cédérom]. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Music. (2005). In *Wikipedia, the free encyclopedia*: Fondation Wikimedia. Consulté le 12 septembre 2005, depuis <http://en.wikipedia.org/wiki/Music>.
- Music industry. (2005). In *Wikipedia, the free encyclopedia*: Fondation Wikimedia. Consulté le 12 septembre 2005, depuis <http://en.wikipedia.org/wiki/Music>.
- Musique. (2005). In *Wikipédia, l'encyclopédie libre*: Fondation Wikimedia. Consulté le 7 septembre 2005, depuis <http://fr.wikipedia.org/wiki/Musique>.
- Myers, H. (1988). Ethnomusicologie. In *Université d'Oxford : Dictionnaire encyclopédique de la musique* (Vol. Tome 1, pp. 753-755). Paris: Robert Laffont.
- National Association of Schools of Music. (2004). *Competency and curricular standards for four- and five-year undergraduate programs that prepare specialist music teachers for initial certification. Draft document*. Consulté le 14 janvier 2005, sur le site National Association of Schools of Music, depuis <http://nasm.arts-accredit.org/>
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris: C. Bourgois.
- Nattiez, J.-J. (2004). Pluralité et diversité du savoir musical : présentation du deuxième volume. In *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle* (Vol. 2 : Les savoirs musicaux, pp. 17-44). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.

- Nettl, B. (2005). Music. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press.
Consulté le 12 juin 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Nierman, G. (1997). Preparing teachers for a curriculum that includes arts education across the arts. In S. Leong (Dir.), *Music in schools and teacher education: a global perspective* (pp. 115-132). Nedlands, WA, Australia: ISME Commission for Music in School & Teacher Education; Callaway International Resource Centre for Music Education.
- Nueendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Oku, S. (1997). From the conceptual approach to the cross-arts approach. In S. Leong (Dir.), *Music in schools and teacher education: a global perspective* (pp. 115-132). Nedlands, WA, Australia: ISME Commission for Music in School & Teacher Education; Callaway International Resource Centre for Music Education.
- Olias, G. (1997). Search for parthways in open soundscapes: impulses for integrative teaching and learning strategies in music education. In S. Leong (Dir.), *Music in schools and teacher education: a global perspective* (pp. 30-42). Nedlands, WA, Australia: ISME Commission for Music in School & Teacher Education; Callaway International Resource Centre for Music Education.
- Paquay, L., et Wagner, M.-C. (1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (2 éd., pp. 153-179). Bruxelles: De Boeck.
- Paré, A. (1977). *Créativité et apprentissage* (Vol. Volume 2 de Créativité et pédagogie ouverte). Laval: NHP.
- Parent, A.-M. (1964a). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire : Les programmes d'études et les services éducatifs* (Vol. 2b). Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Parent, A.-M. (1964b). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire : Les structures et les niveaux d'enseignement* (Vol. 2a). Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

- Pastiaux, G., et Pastiaux, J. (1997). *Précis de pédagogie*. Paris: Nathan.
- Pateman, T. (1991). *Key concepts : a guide to aesthetics, criticism, and the arts in education*. New York: Falmer Press.
- Paynter, J. (1972). *Hear and now : an introduction to modern music in schools*: Universal Edition.
- Paynter, J. (1982). *Music in the secondary school curriculum : trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J., et Aston, P. (1970). *Sound and Silence : Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Pérez, M. (1998). *Élaboration d'une typologie des activités de simulation d'échanges interpersonnels en pédagogie des langues secondes ou étrangères* (Vol. Tome 1). Québec: Centre International de recherche en aménagement linguistique.
- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perron, F. (2005). *Étude du raisonnement pédagogique auprès d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement de la musique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of meaning : a philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw-Hill.
- Philpott, C. (2001). The body and musical literacy. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 79-91). London/New York: Routledge/Falmer.
- Pitts, S. E. (2000). *A century of change in music education: historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Aldershot: Ashgate.
- Planche, R. (1988). *Maîtriser la modélisation conceptuelle*. Paris: Masson.
- Platon. (1992). *Timée; Critias*. Paris: Flammarion.

- Plouffe, H. (2005). Association des professeurs de musique du Québec. In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Consulté le 9 février 2005, depuis <http://www.thecanadianencyclopedia.com>.
- Plummeridge, C. (1991). *Music Education in Theory and Practice*. London: Falmer Press.
- Plummeridge, C. (1996). Curriculum development and the problem of control. In C. Plummeridge (Dir.), *Music Education: Trends and Issues* (pp. 27-40). London: Institute of Education.
- Plummeridge, C. (2000). The evolution of music education. In A. Kent (Dir.), *School Subject Teaching: the History and Future of the Curriculum* (pp. 156-178). London / Sterling, VA: Kogan Page / Stylus.
- Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 21-31). London/New York: Routledge/Falmer.
- Plummeridge, C. (2005). Schools. In *Grove Music Online*. New York: Oxford University Press. Consulté le 12 juin 2005, depuis <http://www.grovemusic.com>.
- Porcher, L. (1973). *L'éducation esthétique : luxe ou nécessité*. Paris: Armand Colin.
- Porcher, L. (1975). *Éducation esthétique et formation des instituteurs*. Paris: ESF.
- Postmoderne. (1998). In *Vocabulaire des arts plastiques du XXe siècle* (pp. 151-153). Paris: Minerve.
- Postmodernism. (1997). In *Artwords : a glossary of contemporary art theory* (pp. 103-104). Westport, CT: Greenwood Press.
- Prescesky, R. (1997). *A study of preservice music education students: their struggle to establish a professional identity*. Thèse de doctorat inédite, McGill University, Montréal, Québec, Canada.
- Prescott, L. (2001). La pratique de l'art ou le complexe d'Ulysse. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 102-115). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Pryer, A. (1988). Notation. In *Université d'Oxford : Dictionnaire encyclopédique de la musique* (Vol. Tome 2, pp. 251-277). Paris: Robert Laffont.

- Purdy, R. (2001). Falling into the gutter. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 90-97). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Quadrivium. (2005). In *Wikipedia, the free encyclopedia*: Fondation Wikimedia. Consulté le 12 septembre 2005, depuis <http://en.wikipedia.org/wiki/Music>.
- Québec. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Arts : éducation musicale : 11 21 31 41 51 12 22 32 42 52 13 23 33 43 53 54*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, service des programmes.
- Québec. (1970). *Programme d'études des écoles élémentaires. Arts : expression musicale*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, division des Beaux-arts.
- Québec. (1974). *Musique au secondaire, guide : considérations générales*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec. (1979). *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation, Service général des communications.
- Québec. (1980). *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur.
- Québec. (1981a). *Programme d'études : primaire. Art : art dramatique, arts plastique, danse, musique*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec. (1981b). *Programme d'études : secondaire. Musique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du secondaire.
- Québec. (1982a). *Guide pédagogique : primaire. Musique : premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire.
- Québec. (1982b). *Guide pédagogique : primaire. Musique : second cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du primaire.

- Québec. (1992). *Évaluation des programmes d'études. Musique, 6e année du primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction du développement de l'évaluation.
- Québec. (1993). *Évaluation des programmes d'études. Musique, primaire : rapport global*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études.
- Québec. (1996). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues : document d'orientation*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Québec. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations : Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation du Sport et du Loisir.
- Québec. (2005a, 2 février). *La culture à l'école : document d'information et d'appel de projets à l'intention des commissions scolaires, des écoles publiques primaires et secondaires et du milieu culturel professionnel 2004-2005*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Ministère de la culture et des communications. Consulté le 28 mars 2005, depuis <http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/projets/culture/culture2004-2005.htm>
- Québec. (2005b, 1er février). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., chapitre I-13.3*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Consulté le 28 mars 2005, depuis <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/>
- Québec. (2006, 29 mars). *Règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique. L.R.Q., c. I-13.3, a. 447*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Consulté le 3 mai 2006, depuis http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R3_1.HTM
- Ramat, P. (1985). *Typologie linguistique*. Paris: Presses universitaires de France.

- Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement des arts dans la province de Québec. (2005). In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Consulté le 9 février 2005, depuis <http://www.thecanadianencyclopedia.com>.
- Reese, S. (1999, winter). More Than Just Words. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 33 issue 4, 161-177.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1989a, february). Music Education as Aesthetic Education: Past and Present. *Music Educators Journal*, vol. 75, 22-28.
- Reimer, B. (1989b, march). Music Education as Aesthetic Education: Toward the Future. *Music Educators Journal*, vol. 75, 26-32.
- Reimer, B. (1991a, fall). Essential and Nonessential Characteristics of Aesthetic Education. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 25 issue 3, 193-214.
- Reimer, B. (1991b, Fall). Reimer Respond to Bowman. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 2 no 3, 88-92.
- Reimer, B. (1991c, Fall). Reimer Respond to Elliott. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, vol. 2 no 3, 67-75.
- Reimer, B. (1993, fall). Avoiding extremes of theory and practice in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 3 (1), 12-22.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: advancing the vision* (3e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Renard, C. (1982). *Le geste musical*. Paris/Fondettes: Hachette/Van de Velde.
- Renard, C. (1991). *Le temps de l'espace*. Fondettes: Van de Velde.
- Renard, C. (1995). *Le temps de l'espace*. Fondettes: Van de Velde.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (Vol. 1). Paris: Seuil.
- Rinaldo, V. J. (2001). *Teacher's choice music program: theory, design and implementation in primary and junior grades in Ontario*. Thèse de doctorat inédite, University of Toronto, Ontario, Canada.

- Rioux, M. (1969a). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol. 1). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Rioux, M. (1969b). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol. 2). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Risset, J.-C. (2000). Mathématiques et musique. *CNRS Info. Spécial mathématiques*, 11-12. Consulté le 8 septembre 2005, depuis <http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/math2000/pdf/Maths2000.pdf>
- Risset, J.-C. (2003). Sons. In *Encyclopaedia Universalis, version 9*. [cédérom]. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Rivière, G.-H. (1989). *La muséologie*. Paris: Dunod.
- Robert, A. D., et Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2e éd. éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Robert, P. (1996). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation : assises d'une pédagogie du succès*. Montréal: Guérin.
- Ross, J. (1995, Winter). Research in Music Education: From a National Perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (123), 123-135.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Rousseau, J.-J. (1768). Musique. In J.-J. Rousseau (Dir.), *Dictionnaire de la musique*. Paris: Veuve Duchesne.
- Roy, G.-R. (2002). L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études. In C. Gauthier & D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 82-118). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Russolo, L. (1954). *L'art des bruits : manifeste futuriste. 1913*. Paris: Richard Masse.

- Ryan, M.-N. (1998, Automne). Des goûts et des couleurs... art contemporain et pluralisme culturel. *AE : revue canadienne d'esthétique. Dossier Michaud : La crise de l'art contemporain en discussion. À propos de l'ouvrage d'Yves Michaud*, 3
- Saffle, M. (1983, spring). Aesthetic Education in Theory and Practice: A Review of Recent Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, vol. 74, 22-39.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique : guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. (2e éd.). Montréal: Guérin.
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux : essai interdisciplinaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Schafer, R. M. (1977). *The tuning of the world*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Schafer, R. M. (1986). *The Thinking Ear : Complete Writings on Music Education*. Toronto: Arcana.
- Schafer, R. M. (1992). *A sound Education : 100 Exercices in Listening and Sound-Making*. Indian River (Ontario): Arcana.
- Scheib, J. W. (2002). *Roles, expectations, and tension in the professional life of the school music teacher: a collective case study*. Thèse de doctorat inédite, University of Wisconsin, Madison, États-Unis.
- Schoenberg, A. (1983). *Traité d'harmonie*. Paris: JC Lattès.
- Schütze, B. (2001). Terrains tremblants et horizons flottants. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 8-31). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Schwadron, A. (1973, october). Are We Ready for Aesthetic Education? *Music Educators Journal*, vol. 60 no 2, 37-39, 87-89.
- Schwadron, A. (1984, summer). Philosophy and Aesthetics in Music Education: A Critique of Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, vol. 79, 11-32.

- Self, G. (1967). *New Sounds In Class : a practical approach to the understanding and performing of contemporary music in school*. Wien: Universal Edition.
- Self, G. (1986). *Make a New Sound* (2e éd.). London: Universal Edition.
- Sell, D. (1992). Multicultural music education: some assumptions and dangers. In H. Lees (Dir.), *Music Education : Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea* (pp. 215-220). London: International Society for Music Education.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition : the development of thought in sound*. New York: Columbia University Press.
- Services complémentaires et de l'adaptation scolaire. (2000). *Trousse d'outils pédagogiques et d'orientation - approche orientante*. Lasalle: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Consulté le 1er mai 2006, depuis <http://www.itopo.qc.ca/>
- Shepherd, J., et Wicke, P. (1997). *Music and cultural theory*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (1), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching : foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Silvern, L. C. (1972). *System Engineering Applied to Training*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Sirot, J., et Norman, S. J. (1997). *Transdisciplinarité et genèse de nouvelles formes artistiques*. Paris: Camelopard sarl. Consulté le 22 avril 2004, depuis <http://www.culture.gouv.fr/culture/mrt/bibliotheque/norman/norman.pdf>
- Smaill, A., Smith, M., et Wiggins, G. A. (Dir.). (1994). *Music Education: an Artificial Intelligence Approach*. London/New York: Springer-Verlag.
- Smith, R. A. (1999, winter). Justifying Aesthetic Education: Getting It Right. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 33 issue 4, 17-28.
- Smithrim, K. (2000). Paradox and possibility: art assessment in the elementary grades. In B. Hanley & B. A. Roberts (Dir.), *Looking Forward: Challenges to*

Canadian Music Education (pp. 211-223). Victoria, BC: Canadian Music Educators Association.

Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris / Montréal: L'Harmattan.

Sorin, N. (2003, 19 août). *La recherche spéculative en éducation : la grande méconnue*. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel du doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec, Montréal.

Spruce, G. (2001). Music assessment and the hegemony of musical heritage. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 118-130). London/New York: Routledge/Falmer.

Statistique Canada. (2004, 27 août). *Population active expérimentée âgée de 15 ans et plus selon les professions et le sexe, provinces et territoires, Recensement de 2001*. Consulté le 30 novembre 2005, depuis http://www.statcan.ca/start_f.html

Stern, I. (2000, 21 décembre). Isaac Stern : La musique, c'est ce qu'il y a entre les notes. Propos recueillis par Dominique Simonnet. *L'Express*. Consulté le 24 janvier 2006, depuis <http://www.lexpress.fr/mag/arts/dossier/entretienmusiqu/dossier.asp?id=346010>

Sullivan, G. (2001). *Education at Lincoln Center Institute: an historical and philosophical overview*. Consulté le 13 mars 2002, depuis <http://www.lincolncenter.org/lci/philosophy/hist.html>

Swanson, B. (1981). *Music in the Education of Children* (4e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.

Swanwick, K. (1988a). Éducation musicale. In *Université d'Oxford : Dictionnaire encyclopédique de la musique* (Vol. 1, pp. 690-697). Paris: Robert Laffont.

Swanwick, K. (1988b). *Music, Mind and Education*. London; New York: Routledge.

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London; New York: Routledge.

Swanwick, K. (2001, septembre). Musical development theories revisited. *Music Education Research*, 3 (2), 227-242.

- Swanwick, K., et Tillman, J. (1986, novembre). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3 (3), 305-339.
- Tafari, J. (2004). La formation musicale supérieure en Europe et en Amérique du Nord. In *Musiques : une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2 : Les savoirs musicaux, pp. 873-898). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J. (1999a, 12 octobre). *Le paradigme de l'apprentissage et l'approche par compétences ou donner du sens aux apprentissages scolaires des élèves* [Conférence préparée pour le ministère de l'Éducation du Québec]. Consulté le 29 avril 2006, depuis http://www.reformelll.qc.ca/article.php3?id_article=78
- Tardif, J. (1999b). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Logiques.
- Théberge, M. (2000). Une recherche et une construction de sens de l'éducation esthétique. In M. Théberge (Dir.), (pp. 93-132). Montréal: Éditions Logiques.
- Thesleff, H. (2004). Pythagoreanism. In *Encyclopaedia Britannica 2004*. [cédérom]. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Thomas, R. B. (1970). *Manhattanville music curriculum program. Final report*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, Bureau of Research.
- Tourangeau, S. (2001). Du performatif non-stop. In G. Laramée (Dir.), *L'espace traversé : réflexions sur les pratiques interdisciplinaires en art* (pp. 70-77). Trois-Rivières: Éditions d'art le Sabord.
- Trollinger, L. M. (1993, Winter). Sex/Gender Research in Music Education: A Review. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4 (4), 22-39.
- Truax, B. (1999). *Handbook for acoustic ecology (Version 1.1)* [cédérom]. Burnaby, BC, Canada: Cambridge Street Publishing.
- U.S. Department of Education. National Assessment Governing Board. (1997). *Arts Education Assessment Framework for the 1997 National Assessment of Educational Progress*. Consulté le 17 janvier 2005, sur le site National Assessment Governing Board, depuis <http://www.nagb.org/pubs/artsed.pdf>

- Ulrich. (2001). *Ulrich's International Periodicals Directory*. New York: R. R. Bowker.
- Universités. (2005). In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario: Fondation Historica du Canada. Consulté le 9 février 2005, depuis <http://www.thecanadianencyclopedia.com>.
- Valentine, V. (2000). *L'instrumentarium Baschet : l'innovation et la tradition en éducation musicale*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Valentine, V. (2001, Décembre). Soundscape Education as an Essential Part of Integral Music Education. *Soundscape : The Journal of Acoustic Ecology. Listening, Education, Learning*, 2 (2), 9-10.
- Valentine, V. (2003). Éducation musicale et ERE : Éléments d'un cadre axiologique. *VertigO, La revue électronique des sciences de l'environnement. ERE, Nature et Culture : Art et science au service de l'ERE*, 4 (3). Consulté le 21 novembre 2005, depuis <http://www.vertigo.uqam.ca>
- Valentine, V. (2005, automne). La recherche documentaire en éducation musicale : outils de repérage francophones et anglophones. *Journal de recherche en éducation musicale*, 4 (2), 67-97.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Viallefond, M. (ca1992a). *Formation continue en éveil musical : conseils généraux*. Vanves: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Centre national d'enseignement à distance de Vanves.
- Viallefond, M. (ca1992b). *Formation d'éveil musical 1: Le corps*. Vanves: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Centre national d'enseignement à distance de Vanves.
- Viallefond, M. (ca1992c). *Formation d'éveil musical 2 : L'oreille*. Vanves: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Centre national d'enseignement à distance de Vanves.
- Viallefond, M. (ca1992d). *Formation d'éveil musical 3 : Jouer*. Vanves: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Centre national d'enseignement à distance de Vanves.

- Viallefond, M. (ca1992e). *Formation d'éveil musical 4 : Construire*. Vanves: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Centre national d'enseignement à distance de Vanves.
- Volk, T. M. (1998). *Music, education and multiculturalism: foundations and principles*. New York: Oxford University Press.
- Walker, R. (1984). *Music Education : Tradition and Innovation*. Springfield (Illinois): Charles C. Thomas.
- Walker, R. (1999, summer). Play It Sam : Some Fundamental Things about Aesthetic and Music Education. *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 33 issue 2, 85-98.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2e éd.). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Whitworth College School of Education. (2005). *General Music Endorsement Competencies : coverage/assessment*. Consulté le 17 janvier 2005, sur le site Whitworth College School of Education, depuis <http://www.whitworth.edu/Academic/Department/Education/Undergraduate/PDFDocuments/2005Endorsements/GeneralMusic.pdf>
- Willems, E. (1956). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Williams, D. B. (1987, Winter). Do Our Models for Music Research and Teaching Reflect Our Human Social Nature? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 90, 65-72.
- Wirthner, M., et Zulauf, M. (Dir.). (2002). *À la recherche du développement musical*. Paris: L'harmattan.
- Young, V. (2001). Teacher development in music. In C. Philpott & C. Plummeridge (Dir.), *Issues in music teaching* (pp. 209-223). London/New York: Routledge/Falmer.